

# *Espacios en Blanco*

*Revista de Educación*

## DOSSIER

### INDAGACIONES Y EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Desafíos para la enseñanza en clave de derechos



## EDITORAS

MARÍA DEL CARMEN RÍMOLI - MARÍA ALEJANDRA BALLESTER - MARÍA VIVIANA IZUZQUIZA  
(UNICEN)



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

Serie indagaciones | Enero/Junio 2025

**35**

**VOL. 1**

# ***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 35 Vol. 1 ~ Enero/Junio ~ 2025**

**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° 35 – Vol. 1 - Enero/Junio 2025

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:** 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

Dra. 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

Mercedes Baldoni  
Natalia Correa  
Natalia Cuchan  
Natalia Vuksinic  
Nerina Menchón  
Daniela Angeles Sisti

### Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

# Índice

---

## **Dossier – N° 35 – Vol. 1 – Indagaciones y experiencias latinoamericanas en Educación Infantil. Desafíos para la enseñanza en clave de derechos**

Presentación

*María del Carmen Rímoli, María Alejandra Ballester y María Viviana Izuzquiza* ..... 11

Educación Digital Integral: un desafío para la educación de las infancias

*Daniel Brailovsky* ..... 15

El juego y el movimiento: Itinerarios pedagógicos para la formación de maestros

*Sandra Marcela Durán Chiappe* ..... 31

A investigação da leitura e da escrita em brincadeiras de faz de conta de crianças pequenas

*Gisela Wajskop* ..... 39

Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia. Una mirada desde la Formación docente uruguaya

*María Graciela García Gorostiaga* ..... 51

Leer el mundo desde la cuna. Una reflexión acerca de las políticas públicas que favorecen la educación de las y los más pequeños

*Liliana Labarta* ..... 67

La enseñanza en la educación infantil. Notas para su complejización

*Ana Malajovich* ..... 75

## Artículos – N° 35 – Vol. 1 – Enero/Junio

Expansiones en la agenda de la investigación educativa. Nuevas derivas entre Río y Mar <i>Luis Porta e Isabel Molinas</i> .....	87
La formación continua de la supervisión escolar: aportes de investigación en la provincia de Santa Fe <i>Adriana Verónica Cian, Maricel Lederhos y Verónica Rebaudino</i> .....	97
El miedo al suicidio de jóvenes estudiantes de educación secundaria <i>Darío Hernán Arévalos</i> .....	109
Cuidado y educación de las primeras infancias en la ciudad de San Luis: espacios y derechos <i>Debora Lorena Ibaceta y Alejandra Ivon Orellano</i> .....	123
Hábitos de estudio en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición. Reflexiones a partir de un cuestionario online sobre maneras de estudiar Anatomía durante el año 2021 post pandemia <i>Graciela Areces, Laura Frasco Zuker, Ezequiel Manjarín, Melisa Blanco e Hilén Dibel</i> .....	135
Educación y solidaridad en el pensamiento de Juan Carlos Tedesco (1992-2009) <i>Hernán Mariano Amar</i> .....	153
Evaluación de la satisfacción de estudiantes de pedagogía: perspectivas sobre la malla curricular y la formación práctica <i>Franklin Castillo-Retamal, Gerald Rosales-Gutiérrez, Bárbara Muñoz-Aravena, Pía Muñoz-Jiménez, Daniela Tapia-Ibarra y Matías Oses-Cancino</i> .....	169
Escuelas primarias de la Nación en provincias antes de la Ley Láinez: el caso de las Colonias Nacionales a fines del siglo XIX <i>José Bustamante Vismara</i> .....	181

# Summary

---

## **Dossier – N° 35 – Vol. 1 – Latin american experiences and inquiries concerning children's education. Challenges for teaching with an approach to rights**

Presentation

*María del Carmen Rímoli, María Alejandra Ballester y María Viviana Izuzquiza* ..... 11

Integral Digital Education: A Challenge for Childhood Education

*Daniel Brailovsky* ..... 15

Play and movement: pedagogical Itineraries for teacher training

*Sandra Marcela Durán Chiappe* ..... 31

Investigating reading and writing in young children's pretend play

*Gisela Wajskop* ..... 39

The need to recognize and overcome the dichotomy that exists between taking care and teaching during early childhood. From an uruguayan teacher's school professor's point of view

*María Graciela García Gorostiaga* ..... 51

Read the world from the cradle: A reflection on public policies that favor the education of the little ones

*Liliana Labarta* ..... 67

The Teaching in Early Childhood Education: Notes for its Complexification

*Ana Malajovich* ..... 75

Articles – N° 35 – Vol. 1 – January/June

Expansions in the educational research agenda. New drifts between River and Sea <i>Luis Porta y Isabel Molinas</i> .....	87
School supervision training: contributions of a local research in Santa Fe <i>Adriana Verónica Cian, Maricel Lederbos y Verónica Rebaudino</i> .....	97
Fear of suicide among young secondary school <i>Darío Hernán Arévalos</i> .....	109
Early childhood care and education in the city of San Luis: Spaces and Rights <i>Debora Lorena Ibaceta y Alejandra Ivon Orellano</i> .....	123
Study habits in first-year students of the Bachelor's Degree in Nutrition. Reflections from an online questionnaire on ways to study Anatomy during the year 2021 post- pandemic <i>Graciela Areces, Laura Frasco Zuker, Ezequiel Manjarín, Melisa Blanco y Hilen Dibel</i> .....	135
Education and solidarity in the thought of Juan Carlos Tedesco (1992-2009) <i>Hernán Mariano Amar</i> .....	153
Evaluation of student teachers' satisfaction: perspectives on the curriculum and practical training <i>Franklin Castillo-Retamal, Gerald Rosales-Gutiérrez, Bárbara Muñoz-Aravena, Pía Muñoz-Jiménez, Daniela Tapia-Ibarra y Matías Oses-Cancino</i> .....	169
Elementary schools of the Nation in provinces before the Láinez Law: the case of the National Colonies at the end of the 19th century <i>José Bustamante Vismara</i> .....	181

SECCIÓN

---

# DOSSIER

35 - 1

## Presentación

Presentation

*María del Carmen Rímoli*  
*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de*  
*Buenos Aires, Argentina*  
 mrimoli@fch.unicen.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0003-7264-7700>

*María Alejandra Ballester*  
*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de*  
*Buenos Aires, Argentina*  
 aballes@fch.unicen.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0000-8826-0971>

*María Viviana Izuzquiza*  
*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de*  
*Buenos Aires, Argentina*  
 izuz@fch.unicen.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0008-1599-5932>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-430>



Acceso abierto diamante

Si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia.  
 (Larrosa, 2004, p. 17).

El conocimiento que ha orientado y orienta las prácticas y la formación docente en la Educación Infantil se construyó a partir de reflexiones teóricas propias y aportes de otras disciplinas y didácticas específicas, que cuentan con mayor sistematicidad y desarrollo. Además, se nutre de documentar experiencias y, en menor medida, de investigaciones empíricas.

Antoñanzas y Menghini (2023) en un relevamiento preliminar de la investigación sobre el Nivel Inicial en Argentina, afirman que está escasamente desarrollada en comparación con otros niveles educativos. Si bien se pueden hallar algunos artículos en revistas científicas, la mayor producción se encuentra en eventos académicos como congresos y jornadas presentada en forma de ponencias y/o relatos de experiencia siendo este último formato cada vez más reconocido, ya que facilita la sistematización de prácticas pedagógicas que constituyen un campo fértil para la generación de preguntas y problemas de investigación.

Asimismo, en las últimas décadas, la proliferación de discursos respecto de la construcción social de las infancias en clave de derechos, de ciudadanía (Bustelo, 2012; Sepulveda-Kattan, 2021), ha instalado en la agenda de diversos países la necesidad de revisar modalidades de atención educativa en los primeros años de vida, e interpela y pregna la producción de conocimiento en el campo de la Educación Inicial. Específicamente, Sepulveda-Kattan (2021) al referirse a los estudios desarrollados en el contexto latinoamericano, menciona entre otras problemáticas el abordaje de temas como las políticas públicas e infancia, ciudadanía infantil; educación y experiencias escolares, infancia y diversidad, juegos y culturas infantiles.

En particular, este Dossier pretende, de la mano de pedagogas e investigadoras/es latinoamericanas/os recuperar experiencias y producción de saberes que resignifiquen las particularidades que asume la Educación Infantil hoy. A partir de las voces de los/as autores/as que lo integran, se busca formular nuevos interrogantes y generar puntos de encuentro en el campo de la didáctica en la Educación Inicial y en la Formación Docente. Brindan claves de lectura con el propósito de repensar los cambios y la textura de dichas transformaciones para avanzar en la construcción de alternativas que promuevan los vínculos con saberes didácticos innovadores y de prácticas orientadas a dar respuestas a diversos contextos de escolarización, así como miradas renovadas sobre las infancias y su educación.

El Dossier está compuesto por seis artículos que problematizan y amplían el campo de reflexión, haciendo foco en algunos de los temas de agenda señalados. Por un lado, se presentan producciones de saberes sobre educación digital, juego y movimiento y relación entre juegos de simulación e investigaciones sobre lectura y escritura en niños pequeños. Por otro lado, se proponen reflexiones teóricas y experiencias educativas que ponen de relevancia la necesidad de integrar educación y cuidado, jerarquizar la centralidad de la enseñanza como eje para el diseño de políticas públicas, de propuestas curriculares y de cambios en la formación docente.

Se inicia con el artículo de Daniel Brailovsky, titulado *"Educación Digital Integral: un desafío para la educación de las infancias"*. En él se enuncian diversos argumentos para trascender la visión instrumentalista de la educación digital y se ponen de relieve los desafíos culturales y políticos en relación a las infancias. Para ello, analiza tres antecedentes de transformaciones curriculares recientes: la educación en derechos en el paso de la vieja educación moral y cívica a la educación para la ciudadanía; la educación sexual integral para superar el sesgo biologicista, y la educación ambiental integral, cuyos planteos complejizan el abordaje del ambiente con vistas a una educación ciudadana. Destaca cómo estos enfoques han superado sesgos y han integrado aspectos políticos y sociales en la educación. Brailovsky sugiere que la Educación Digital debe seguir un camino similar, abordando no solo el uso de la tecnología, sino también su impacto en la vida social y cultural de los niños. Enfatiza la formación crítica para el ejercicio de una ciudadanía digital consciente y responsable.

Por su parte, Sandra Durán Chiappe en el artículo *"El juego y el movimiento: Itinerarios pedagógicos para la formación de maestros"* comparte una experiencia dentro del espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad, un contexto epistemológico que revela los saberes pedagógicos desarrollados durante la formación de maestros en Educación Infantil. En su texto se enfoca en la relación entre el juego y el movimiento, así como en las diversas formas de acompañamiento que se gestan a partir del diseño de ambientes y la disposición de los objetos. Señala el valor de los saberes de la experiencia como marco de comprensión a partir de los cuales se configuran los procesos de formación de maestros.

El artículo de Gisela Wajskop titulado *"Relación entre juego de simulación e investigaciones sobre lectura y escritura en niños pequeños"* expone los resultados de una indagación empírica en la que se explora cómo, los juegos de simulación en la Educación Infantil, pueden fomentar el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños pequeños. Se basa en teorías socioculturales y estudios previos para argumentar que estas actividades lúdicas permiten a los niños experimentar y aprender de manera significativa, a través de la interacción social y cultural. Son interesantes y nodales las referencias a las relaciones dicotómicas entre juego y enseñanza en la Educación Infantil brasileña que resulta, en ocasiones, en propuestas inadecuadas. La autora recupera desde traducciones recientes de escritos de Lev Vigotsky (2021) los tipos instruccionales entre los que se encuentran los juegos de simulación y señala sus potencialidades. Este trabajo advierte que es posible investigar la lectura y escritura de los niños en sus juegos, siempre y cuando los adultos creen entornos propicios para la alfabetización. Estos entornos deben estar asociados a la lectura de libros de calidad que favorezcan el uso social de la lectura y la escritura, y al modo de concebir las instituciones como territorios vitales, ricos en experiencias y relaciones. El artículo ofrece también una selección de observaciones y fragmentos de entrevistas a docentes que se analizan desde la perspectiva teórica sociohistórica.

A continuación, el trabajo de María García Gorostiaga titulado *"Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia. Una mirada desde la Formación docente uruguaya"*,

desarrolla la noción de cuidado desde diferentes enfoques teóricos provenientes de la sociología, pedagogía, psicología, filosofía, y antropología, como marco conceptual de un Proyecto de Intervención en el caso de Uruguay. Destaca que esta integración entre cuidar y educar, es esencial para la formación de nuevas generaciones de docentes, quienes deben estar preparados para abordar ambas dimensiones de manera conjunta. A su vez sostiene una pedagogía del cuidado que va más allá de las tareas rutinarias y se enfoca en gestos éticos y significativos. A partir del análisis de las prácticas preprofesionales de los estudiantes de tercer año, de la carrera Maestro de Primera Infancia en el Instituto de Formación docente de Florida, llevadas a cabo en tres espacios con características bien disímiles: sala de espera de policlínicas barriales, bebeteca y centros educativos de primera infancia, enfatiza la importancia de que se constituyan espacios de reflexión y acción conjunta entre estudiantes, docentes y otros profesionales.

El artículo *"Leer el mundo desde la cuna. Una reflexión acerca de las políticas públicas que favorecen la educación de las y los más pequeños"* de Liliana Labarta, reivindica la centralidad de considerar a los niños y las niñas como sujetos de derecho desde su nacimiento, ponderando la necesidad de una articulación entre el cuidado y la educación en las instituciones maternas. Subraya que, históricamente, estas instituciones surgieron para resolver el cuidado de los niños y las niñas mientras las madres trabajaban, pero hoy en día deben ser vistas como espacios educativos que promuevan el desarrollo integral de los más pequeños. Labarta argumenta que las políticas públicas planificadas juegan un papel crucial en la creación de oportunidades educativas equitativas, y que es necesario superar las desigualdades existentes en el acceso a la educación maternal. La autora resalta la importancia de la formación de profesionales de la Educación Inicial que comprendan las características del desarrollo infantil y puedan ofrecer propuestas pedagógicas enriquecedoras. Concluye que la educación desde la cuna debe ser una prioridad en la agenda pública, garantizando recursos y condiciones adecuadas para el desarrollo de los niños y las niñas desde sus primeros días de vida.

Finalmente, el artículo de Ana Malajovich, titulado *"La enseñanza en la educación infantil. Notas para su complejización"* avanza sobre la importancia de la socialización y la alfabetización cultural en la educación de los más pequeños. La autora nos invita a considerar cómo la educación infantil se complejiza, al integrarse estas dos dimensiones, para ofrecer experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Asimismo, señala que esto deviene de reconocer a niños y niñas como ciudadanos activos, en sus particulares formas de aprender, sus trayectorias vitales y en su diversidad. Advierte sobre la necesidad de garantizar aprendizajes compartidos, modalidades de enseñanza y evaluación, así como la importancia del rol de las familias en las instituciones. Por último, invita a una reflexión sobre las prácticas educativas actuales poniendo de relevancia la responsabilidad ética y política de las y los educadores.

En suma, este Dossier muestra diferentes enfoques e interrelaciones entre la Educación Inicial, la formación de docentes, las discusiones curriculares y los lineamientos de políticas educativas. Entendemos que cada uno de los artículos aporta a la construcción de una mirada integral acerca de las infancias y de una perspectiva de derechos en clave de ciudadanía. Asimismo, visibilizan los desafíos que enfrenta la enseñanza de la Educación Inicial en las particularidades de este tiempo socio histórico y cultural e invitan a repensar el diseño de investigaciones, experiencias didácticas y decisiones de políticas públicas.

## Referencias bibliográficas

- Antoñanzas, M. y Menghini, R. (2023). Una aproximación a la investigación en la Educación Inicial. *Entre Tesis y Tesistas, Anuario de Ciencias de la Educación* (3), 23-42.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva* 8(3), 287-298.
- Graham, M. (2023). Los derechos de la niñez. En Gonzalez, Ch. (Comp.) *La Patria de la Infancia. Especialización en políticas culturales públicas. Reflexiones de un recorrido pedagógico* (pp. 82-87). CABA, Argentina: Ministerio de Cultura de la Nación Argentina.
- Larrosa, J. (2004). Prólogo. En Kohan, W. *Infancia. Entre educación y filosofía*, Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* (70), 133-150.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski/Lev Semionovitch Vigotski*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.

# Educación Digital Integral: un desafío para la educación de las infancias

Integral Digital Education: A Challenge for Childhood Education<sup>1</sup>

Daniel Brailovsky

Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-1995-9401>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-431>

Recepción: 17 Septiembre 2024

Revisado: 20 Octubre 2024

Aprobación: 11 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El enfoque predominante para la educación digital en el nivel inicial, expresado en los desarrollos curriculares nacionales y jurisdiccionales, se apoya principalmente en la enseñanza de los buenos usos de las tecnologías a los alumnos y en el uso didáctico de recursos tecnológicos por parte de los docentes. Conceptos como pensamiento computacional, alfabetización digital, o búsqueda de información configuran un enfoque más bien instrumentalista de lo tecnológico. También, en menor medida, en algunos documentos se las aborda como fenómeno cultural, al referirse a la realidad como “natural, social y tecnológica” o al emplear categorías como “ciudadanía digital” o “uso responsable” de Internet.

Se propone aquí explorar argumentos para una perspectiva integral de la educación digital que, trascendiendo la visión instrumentalista, se adentre en los desafíos culturales y políticos que éstas presentan en relación con las infancias. Para ello, se echa mano de fuentes curriculares y se analizan tres antecedentes de transformaciones curriculares análogas recientes: la educación en derechos (el paso de la vieja educación moral y cívica a la educación para la ciudadanía), la Educación Sexual Integral (donde se supera el sesgo biologicista) y la Educación Ambiental Integral (cuyos planteos complejizan y des-ingenuizan el abordaje del ambiente).

**Palabras clave:** educación digital, nuevas tecnologías, alfabetización digital crítica, nivel inicial.

## Abstract

The predominant approach to digital education at the early childhood level, as expressed in national and jurisdictional curriculum developments, is mainly based on teaching students good uses of technology and the use of technological resources by teachers. Concepts such as computational thinking, digital literacy, or information retrieval configure a rather instrumentalist approach to technology. However, to a lesser extent, some documents address them as a cultural phenomenon, referring to reality as “natural, social, and technological,” or using categories such as “digital citizenship” or “responsible use” of the Internet.

Here, it is proposed to explore arguments for a comprehensive perspective on digital education that, transcending the instrumentalist vision, delves into the cultural and political challenges they present in relation to childhood. To do this, we draw on curricular sources and analyze three recent precedents of analogous curricular transformations: human rights education (the transition from old moral and civic education to education for citizenship), ‘Educación Sexual Integral’ (where the biologicistic bias is overcome), and ‘Educación Ambiental Integral’ (whose approaches complexify a naive approach to the environment).

**Keywords:** digital education, new technologies, critical digital literacy, early childhood education.

## Introducción

En la tarde del 29 de julio de 2024 se cometió un horrible crimen en un estudio de danza de la ciudad de Southport, al noroeste de Inglaterra. Un hombre ingresó armado, asesinó a tres niñas y causó heridas a otras personas. Enseguida las autoridades detuvieron al sospechoso, un inglés menor de edad, y como es habitual en estos casos, su identidad se mantuvo reservada. Pocas horas después, en diferentes cuentas de activistas de ultraderecha comenzó a circular una versión falsa: el homicida, según estas *fake news*, sería un inmigrante sirio llamado Ali Al-Shakati. Lo que siguió fue que centenares de manifestantes racistas violentos salieron a las calles para apedrear mezquitas e intentar incendiar lugares de acogida para migrantes en distintas ciudades. Además de Londres, los extremistas causaron estragos en Rotherham, Tamworth, Liverpool, Bristol, Manchester y Leeds. En los titulares de la prensa y en sitios web periodísticos los titulares ya no aludían al crimen de las niñas, sino a la ola de ataques xenófobos destacados a partir de la circulación de relatos falsos en redes como Twitter-X, Instagram, Facebook y Tik-tok.

El episodio abre en primer lugar preocupaciones acerca del propio crimen y del propio racismo concomitante, por supuesto. Pero la razón por la que nos interesa traerlo aquí tiene que ver con la imbricación de las mediaciones digitales en estos eventos. Las discusiones, en este plano, desnudan posiciones arquetípicas respecto de las tecnologías digitales, desde el determinismo tecnológico ingenuo (las tecnologías están allí, nos condicionan y sólo debemos transitar el escenario de la manera más provechosa), hasta el igualmente ingenuo instrumentalismo (los artefactos son herramientas neutrales, sólo debemos darles un buen uso). Y desde estos clichés del sentido común sobre la relación que como cultura tenemos con nuestras tecnologías, las lecturas oscilan entre la creencia de que las redes sociales sacan lo peor de nosotros (en este caso la violencia y el racismo), que nos incitan o nos inducen a esas conductas, o que se trata de rasgos propios de la vida social y la naturaleza humana, entendida con o sin los desarrollos tecnológicos, pero en forma independiente de éstos. Dussel (2016) lo expresa bien al comentar la obra de Van Dijk, de quien afirma que

en polémica con los determinismos tecnológicos, pero también con quienes creen que las tecnologías de la información y de la comunicación son vectores neutros de intereses o impulsos sociales, plantea una coevolución de las tecnologías y los usuarios: no somos los mismos que antes de la existencia de las redes sociales, ni ellas dejan de cambiar con las tendencias que se van decantando entre los usuarios (p.7).

La filosofía de la técnica, desde Gunther Anders hasta Eric Sadin, desde Gilbert Simondon hasta Byung-Chul Han, ha venido pensando estas cuestiones con una profundidad y una sutileza que permite iluminar algunas de estas cuestiones. Desde un ángulo pedagógico, por otro lado, se demanda pensar esta relación con lo tecnológico de una manera más o menos operativa, en el sentido de que el imperativo práctico de las escuelas impone el diseño de una suerte de programa que, si bien ha comenzado a pensarse, aún tiene mucho camino por delante.

Acerca de la escuela, entonces, puede decirse algo parecido a lo que Langdon Winner (2008) decía sobre las tecnologías: es configuradora de mundos. Hace algunos años, cuando las tecnologías digitales eran “nuevas”, se hablaba de su “irrupción” y se decía que la escuela debía acomodarse a los tiempos actuales, a este “futuro que ya llegó”, la oposición entre escuela y tecnologías se mostraba como el contraste entre dos depósitos de saberes: uno, obsoleto y arcaico; otro, ágil, actualizado y dinámico. El desafío de las escuelas se presentaba como el de una demanda de actualización. Pero episodios como el crimen de Southport y su secuencia posterior, nos invitan a pensar que la tan mentada competencia entre la escuela y las tecnologías digitales se presenta finalmente bajo una apariencia totalmente distinta de la que se anunciaba. Ya no se trata de quién detenta la fuente de la información, sino de qué oportunidades para pensar, argumentar, procesar y dar lugar al análisis, es posible darles a las personas en relación a su atravesamiento por lo digital. Si es cierto (y siempre lo fue, aún antes de las tecnologías digitales) que somos con (y no a pesar de) nuestros desarrollos tecnológicos, lo que se

amerita en estos tiempos es poder pensarnos integralmente desde lugares más cercanos a la vida en democracia y tematizando los sesgos preocupantes de esas mediaciones digitales.

Ante la evidencia de que la escuela se erige como un bastión (tal vez el último) de tiempo para aquel *pensar acertadamente* que Freire (1997) señalaba como el modo de asomarse al mundo que propicia un buen profesor, el contraste entre el mundo escolar y el mundo de las llamadas redes sociales es el contraste entre la *scholé* y el capitalismo cognitivo (Masschelein y Simons, 2014), entre el existir y el funcionar (Benasayag, 2023), entre el imperativo de la aceleración compulsiva y la necesidad de una detención propiamente educativa (Skliar, 2017). En este punto, pensar a la educación digital demanda situarse en estos contrastes: o bien se la pensará como una instancia en la que aprender a emplear las máquinas, a sacarles buen provecho, a permitir las o prohibirlas, a absorber sus lógicas, pero sin cuestionar las versiones del mundo que traen desde su propio diseño, o bien la educación digital será el lugar donde estos dilemas se diriman a favor de un mundo configurado con sensible humanidad. Esto último, demanda pensar a las tecnologías más allá de su uso o la regulación de su uso, y convertirlas genuinamente en un objeto de estudio a ser abordado críticamente. No se trata tanto de que los niños usen más o menos tiempo los artefactos, sino de que puedan pensar qué usan cuando los usan y en qué punto hay otros intereses en juego, además de los propios, en ese uso.

Procuraremos recorrer en estas páginas algunos de los fundamentos e hipótesis en que se apoya la idea de una *educación digital integral*, concepto que orienta el trabajo investigativo del equipo que integro y coordino, y cuyo propósito es construir conocimiento sobre las prácticas y representaciones en la tríada infancias-pantallas-escuela aportando, precisamente, a la construcción de un enfoque “integral” para la Educación Digital, entendido con el sentido de lo integral adquiere en la Educación Sexual Integral, en la Educación Ambiental Integral y que también resuena en la llamada Educación Ciudadana.

## La Educación Digital en Argentina

La educación digital en Argentina se apoya predominantemente en concepciones ligadas a aquel instrumentalismo o determinismos que comentábamos párrafos atrás, esto es, miradas según la cual

la tecnología consiste básicamente de herramientas que pueden utilizarse para distintos fines determinados en otras esferas (...), herramientas que carecen de un contenido de valores, son neutras (...) y, por tanto, se encuentran disponibles para cumplir con cualquiera de los propósitos o intenciones de sus usuarios. (Suárez y Martínez, 2008, p. 73).

Una revisión de diseños curriculares de la educación básica u orientados específicamente a la educación digital muestra la predominancia de los aspectos de interés práctico sobre lo tecnológico. En estos documentos, se tiende a asignar a las tecnologías la función central de *método de enseñanza* (generalmente investido de cualidades innovadoras), de *contenido a aprender* (generalmente definido como imprescindible, demandado por la sociedad actual, requerido para el futuro, etc.) o de *elemento de la cultura* (la era digital, la era de la información, a cualidad de los niños de ser “nativos digitales”, etc.) que condiciona el quehacer educativo. Estos énfasis hacen que aparezcan asordados los aspectos culturales y políticos de las tecnologías, las formas contemporáneas de sufrimiento social, de dominación sesgada y de gubernamentalidad algorítmica que los análisis culturales y la filosofía de la técnica han venido observando y analizando desde hace ya mucho tiempo. No sólo en estudios recientes que analizan el modo en que las mediaciones digitales en la vida contemporánea ameritan una reflexión profunda y crítica (Rodríguez, 2018; García Canclini, 2020; Fernández-Vicente, 2020; Bruno, 2013; Berti, 2017; Han, 2022; Van Dijck, 2016; Selwin, 2017; entre muchos otros), sino también en antecedentes previos que desde el siglo pasado señalan la complejidad del mundo tecnológico y su imbricación en la vida social (Simondon, 2007; Winner, 1985; Simmel, 2014).

Como todo campo curricular en desarrollo, la educación digital se ha ido apoyando en Argentina en una serie de documentos oficiales, de alcance nacional y jurisdiccional. Estos documentos expresan posturas en materia de educación digital, y en ellos se plasman las discusiones que están presentes en el mundo académico y

profesional, en tanto los documentos curriculares son expresión de estos debates y posturas. En este punto, repasar documentos curriculares no aporta tanto a una (improbable) mirada oficial homogénea sobre el tema, sino a una descripción del debate dentro del campo, sus tensiones, los bordes de lo pensable en materia de educación digital (Brailovsky, Labarta y Descalzo, 2022).

Un repaso por algunos de esos documentos da cuenta de la coexistencia de preocupaciones ligadas, por un lado, a generar “acceso y dominio” de las tecnologías digitales y concretar su efectiva “incorporación”, “inclusión” en una dinámica “innovadora”; por otro, la que apunta a la “producción y recepción crítica de los discursos mediáticos” (los encomillados corresponden a referencias de distintos artículos de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206). Como se anticipó en el apartado anterior, además, la primera predomina y se desagrega con mayor detalle en propuestas y estrategias dejando a la segunda, la mayor parte de las veces, en un lugar puramente declarativo.

Un importante documento ministerial destaca para la educación digital de los más pequeños ejes orientados a la programación, el pensamiento computacional y la robótica; el ciberespacio, la inteligencia colectiva y la simulación; a “la inclusión, la calidad educativa y la diversidad” (pero donde se omite toda referencia a los evidentes rasgos políticos de las tecnologías) y añade un eje que señala al juego, la exploración y la fantasía como elementos deseables (MECCyT, 2017, p. 17).

También los Núcleos de aprendizaje Prioritarios de educación digital para la educación inicial (MECCyT, 2019), si bien mencionan que se busca reconocer en las tecnologías “elementos distintivos e integrados en la realidad de la vida cotidiana” (p. 16), se estructuran en propósitos más bien operativos, como usarlos “para resolver problemas sencillos y adecuados al nivel, [utilizarlos] “con confianza y seguridad”, “(...) en un marco de creatividad y juego”, “buscar respuestas a problemas cotidianos “a través de la manipulación de materiales concretos y /o recursos digitales”, la “exploración del ciberespacio y la selección de contenidos a partir de una búsqueda guiada” (p.16), entre otros. Exceptuando las referencias a la seguridad personal (prevención de ciberdelitos) no aparecen referencias a cuestiones referidas a los modos en que las tecnologías digitales inciden negativamente en las relaciones sociales, cuestiones que, fuera del curriculum, constituyen fuertes preocupaciones respecto de estas tecnologías.

Otro ejemplo interesante es el del diseño curricular de Educación Digital, Programación y Robótica para la educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo enfoque muestra un discurso de compromiso con un abordaje crítico de las tecnologías. En su sección de educación digital, muestra la misma coexistencia de estas dos posturas al proponer que “las múltiples tecnologías digitales disponibles sean recursos significativos que habiliten nuevos escenarios para enseñar y aprender en el mundo actual” (MEGCBA, 2020, p.15) y a la vez sugerir que el enfoque para la enseñanza “no se centra en la mera inclusión de las tecnologías digitales en la escuela, sino en la apertura y en la integración de prácticas y dinámicas de la cultura digital que recuperan y resignifican las experiencias de acceso, uso, apropiación y creación de las tecnologías digitales, que realizan docentes, alumnos y alumnas en su vida cotidiana” (MEGCBA, 2020, p. 21). En sus fundamentos, el documento rehúye explícitamente de un enfoque instrumentalista: no se trata, dice, de “tecnificar la educación, sino de pedagogizar las tecnologías, para que encuentren su valor y su sentido educativo en el aula” (MEGCBA, 2020:20). Adicionalmente, entre los despliegues más prácticos de uso de recursos digitales en el aula (desarrolla ampliamente ejemplos con la herramienta Genially) toma temáticas como las biografías de los activistas de derechos humanos africanos Mamadou Dia y Desmond Tutu, en un gesto que puede interpretarse, en el marco de una gestión señalada como “de derechas”, como un guiño progresista. Y aun así, al adentrarnos en las secciones más operativas no hay referencia alguna a los aspectos que serían clave para concretar esos propósitos en la enseñanza. Se mencionan problemas como el cyberbullying y la seguridad en Internet, pero ni esos ni otros de los elementos que forman parte cotidiana de la relación de los niños con las tecnologías y que constituyen fuertes preocupaciones en otros ámbitos sociales aparecen referidos u operacionalizados. Allí donde el diseño podría proponer algún trabajo sobre las interrupciones de la vida social de niñas y niños por la irrupción de la telefonía celular, sobre los sesgos cognitivos en que subsumen las redes

sociales a las personas, sobre las formas de gubernamentalidad algorítmica que orientan las conductas, las sensibilidades y las opiniones, sobre la descorporización de la experiencia, sobre la profunda crisis en la noción de realidad relacionada con el problema de la verdad ante la profusión de noticias falsas elaboradas digitalmente o sobre el extraccionismo de datos privados (entre otros aspectos), sólo se desarrollan didácticamente los ejes más centrados en aprender acerca de y con las tecnologías.

Es indudable que existe una creciente preocupación respecto de los evidentes efectos negativos que el uso de los celulares como entretenimiento tiene sobre los desempeños escolares de los estudiantes. Las respuestas estatales, sin embargo, se apoyan más en la regulación concreta de los dispositivos en el horario escolar, y mucho menos en la inclusión de los problemas de base en el curriculum escolar. Una resolución ministerial reciente de la Ciudad de Buenos Aires resuelve "regular la utilización de dispositivos digitales personales en establecimientos educativos" (EX-2024-29558273, art. 1). En base a promover el "uso responsable y la convivencia respetuosa", la "prevención de los riesgos" y la "autoregulación de los/as estudiantes" en lo referido al uso de celulares, y considerando que "la restricción de los dispositivos digitales personales en las escuelas mejora el rendimiento académico y reduce el posible desarrollo de problemas de salud mental entre los/as estudiantes" desalienta el uso de teléfonos celulares en el nivel inicial y primario (GCABA-MEDGC, 2024, p.11). A nivel internacional, el reciente informe de Unesco sugerentemente titulado *Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* propone

aprender a vivir tanto con la tecnología digital como sin ella; de tomar lo que se necesita de una abundancia de información pero ignorando lo que no es necesario; de dejar que la tecnología ayude, pero nunca suplante, la conexión humana en la que se basan la enseñanza y el aprendizaje. (Unesco, 2024, p. v).

Como lo sugieren estos ejemplos, en conjunto, los documentos se apoyan en una idea de las tecnologías digitales como medio de apropiación o refuerzo de saberes, capacidades o valores deseables, evidenciándose cierta vacancia en el desarrollo conceptual y práctico de un enfoque crítico en esa agenda pedagógica. Las objeciones políticas suelen quedar relegadas a una expresión general de principios que no se profundiza demasiado o a una regulación del uso sin un abordaje propiamente educativo ni un diseño didáctico. Sin restarle relevancia a los enfoques instrumentales y didactistas, nos interesa interrogar las mediaciones que desde la escuela y otros ámbitos encuadran el encuentro entre infancias y pantallas. Nos apoyamos en la idea (que nos interesa someter a un minucioso escrutinio teórico y empírico) de una Educación Digital Integral, adoptando el sentido que adquiere el término "integral" en los mencionados antecedentes de la ESI y la EAI<sup>2</sup>, sumando al análisis la educación ciudadana y aportando a lo que desde hace unos veinte años viene creciendo como enfoque bajo la denominación de alfabetización digital crítica (Samaniego, 2024; González López y Pangrazio, 2021; Cabra-Torres y Marciales-Vivas, 2009, entre otros).

Digamos, finalmente, que las apreciaciones que nuestras propias observaciones arrojan acerca de la predominancia de un enfoque instrumentalista en el curriculum de educación digital se suman a las de otros estudios que han realizado valoraciones similares, y a los que recurriremos en las siguientes páginas. En el caso del repaso de documentos curriculares de educación digital realizado por González López Ledesma (2022), en un plano más amplio, se reconoce además que en el panorama de las producciones en este campo, predominan internacionalmente las visiones instrumentalistas, plasmadas en "sofisticados currículos de competencias digitales, organizados en listados de capacidades y habilidades que los individuos deberían manejar para poder acceder al mercado laboral del *futuro* y a la ciudadanía democrática en la *sociedad del conocimiento*" (p. 5, el destacado es nuestro).

González López y Pangrazio (2021) dicen, en la misma línea de observaciones, que

(...) en lugar de las dimensiones políticas, económicas e ideológicas que atraviesan la infraestructura de los medios digitales, lo que encontramos es una ética individual del sujeto que se posiciona ante los medios desde una serie de valores abstractos como la responsabilidad y la solidaridad (...). (p.11).

Al no aparecer referencias a la subordinación del individuo al poder del algoritmo, a los efectos alienantes de la burbujización, al ejercicio político que supone el desarrollo de sutiles pero poderosos medios de orientación de las conductas, todo parece reducirse a una advertencia dirigida al individuo. Como señalan los autores, “los problemas son particulares y pueden ser resueltos por individuos que llevan a la práctica las habilidades y los valores de responsabilidad, solidaridad y seguridad adquiridos en su formación” (González López y Pangrazio, 2021, p.13).

## La integralidad como criterio de cambio curricular

En el estado del arte sobre alfabetización digital crítica de Samaniego (2024), al ruedo de un prolijo repaso de las distintas formulaciones, debates internos y modelos teóricos, se caracteriza también a las tendencias discursivas dentro de esta línea. Señala allí que los problemas de naturaleza discursiva que se han abordado se pueden nuclear en tres grupos: las críticas al determinismo tecnológico, al esencialismo, y la promoción incuestionada de cierta organización socioeconómica (Samaniego, 2024, p.414). Las críticas al determinismo tecnológico se expresan en eslóganes muy difundidos como “revolución digital”, “era de las tecnologías”, etc. que buscan instalar la idea de que las formas sociales son efecto y consecuencia de un cambio tecnológico entendido como variable independiente. El esencialismo se hace visible en términos como “nativo digital” (tal vez el que más ha contribuido a este sesgo) o “generación de Internet”, y es caracterizado en la idea de que “la cognición está determinada por la tecnología digital” (Scarcelli y Riva en Samaniego, 2024, p. 415). Finalmente, el señalamiento de una sordina hacia los sesgos de clase y el trasfondo de reproducción de las desigualdades que puede caber en ciertos modelos de uso educativo de las tecnologías digitales se ha formulado desde los enfoques críticos desde conceptos como “brecha digital”.

Además del problema del desigual acceso a los dispositivos, que pone a las tecnologías en el lugar de un derecho que distintos grupos sociales encuentran satisfecho en forma desigual, se ha señalado últimamente la cuestión del derecho a un uso cuidado y respetuoso de los mismos dispositivos, que también se ve diferencialmente distribuido. L’Ecuyer (2019) recupera de un trabajo de Neill Bowles la experiencia de algunos trabajadores de los más altos niveles de la producción de tecnologías digitales, notando que

los padres del Silicon Valley son los primeros en reducir o incluso en prohibir el acceso a la tecnología a sus hijos (Bowles, 2018), pidiendo a las niñeras que firmaran contratos que prohíben el uso del teléfono mientras cuidan de sus hijos, [y] la implementación de las tabletas suele hacerse en colegios públicos del Silicon Valley, mientras que los colegios privados no las usan, pudiéndose permitir el ‘lujo de las interacciones humanas’ (L’Ecuyer, 2019, p.16).

El mismo ejemplo es analizado por Radetich Filinich (2023) en base a una investigación de Guimon (2019) donde se observa que, ante la universalización de cierto acceso a las tecnologías, el problema cambia y pasa a ser otro: “las familias con un elevado poder adquisitivo tienen más fácil impedir que sus niños se pasen el día ante el móvil. Mientras los hijos de las élites de Silicon Valley se crían entre pizarras y juguetes de madera, los de las clases bajas y medias crecen pegados a pantallas” (Guimón, 2019, s/p). Ese estudio muestra una relación poco analizada: la relación inversa que existe entre nivel socio-económico (medido en ingresos) y tiempo de exposición a las pantallas.

El conjunto de preocupaciones respecto de los desarrollos recientes en inteligencia artificial está teniendo también el efecto de profundizar el interés por los aspectos culturales, sociales y políticos de la vida mediada por tecnologías digitales (Capraro y otros, 2024) y las vidas dataficadas de los niños (Smith, Shade, Grant y Kumar, 2024). También dentro de las líneas que analizan críticamente las mejores maneras de vincular a las tecnologías digitales con la educación destacan los trabajos del australiano Neil Selwyn (2016), cuyas producciones más recientes apuntan a pensar formas de *computación radicalmente sostenible*, sugiriendo *restringir las formas manipulativas actuales de tecnología educativa, fortalecer las formas convivenciales existentes de tecnología educativa*, entre otras (Selwyn, 2024).

Este campo crítico, aun en su carácter más o menos marginal dentro de las políticas públicas y el curriculum, no es homogéneo. Existen posturas desescolarizantes y apocalípticas, que derivan en prohibicionismos, junto a otras tendientes a la construcción de criterios pedagógicos políticamente informados. Área Moreira (2024), discrepando con algunos de estos planteamientos, caracteriza este enfoque como una “contrarreforma digital de la educación” que se orienta a una “reacción proteccionista ante los efectos negativos de las tecnologías sobre la infancia, adolescencia y juventud cuya respuesta es prohibir o coartar su utilización en los escenarios educativos” (p.38). Cuando las objeciones a la tecnología se presentan bajo la forma de un prohibicionismo digital, dice, hay un planteamiento pedagógicamente contradictorio que “agazapa una mirada conservadora y a veces nostálgica sobre la educación” (p.38). Toma de Bauman el término “retrotopía”, una forma de pensamiento utópico nostálgico que se construye idealizando un pasado mítico que en realidad nunca existió (p. 43) y observa que asistimos “al final de la utopía o inocencia digital” (p.40). Como contraargumento recorre una serie de investigaciones empíricas con metodología estadística, tendientes a demostrar la incidencia positiva o neutra del empleo de tecnologías digitales en áreas como “el control ejecutivo, la atención visoespacial, la integración visomotora, la resolución de problemas, la memoria de trabajo, la planificación estratégica (...)” (Haddock et al. en Área Moreira, 2024, p.48); el bienestar y los “niveles de felicidad” (Orben y Przybylski, en Área Moreira, 2024, p. 49), todo ello puesto en diálogo con los clásicos documentos de recomendaciones de asociaciones médicas que sugieren regular el tiempo de exposición a las pantallas.

Aún con su necesario llamado de atención respecto del riesgo de repetir los históricos rechazos a las innovaciones (se remonta a los clásicos ejemplos de las resistencias a la escritura en la Grecia clásica, la radio y la TV en el siglo XX, etc.) la postura de Moreira, vista en su aspecto combativo a los llamados prohibicionismos, podría adolecer del mismo sesgo que denuncia cuando dice que el prohibicionismo digital “plantea el debate sobre la tecnología y la educación de modo simplista o maniqueo reduciéndolo a discutir sobre si es beneficiosa o perjudicial” (p.53). Las posturas contemporáneas que buscan discutir el lugar de las tecnologías digitales en la educación, como venimos mostrando, son muy diversas y constituyen un campo complejo. Pero si acaso hay simplificaciones que reducen la cuestión a tecnologías “buenas” o “malas”, se diría que predominan entre los entusiastas más que entre los detractores. En ese sentido, la denuncia a los enfoques críticos por “prohibicionistas” (un mote que no le cabe a la mayoría de los autores que analizan el carácter ambiguo y problemático de las tecnologías, entre los que se incluye el propio Área Moreira en producciones anteriores) aporta poco a los nudos críticos del problema y desconoce la predominancia de los enfoques críticos que plantean una educación “en, con y para” los medios digitales, apoyada en el espíritu de una infancia como sujeto de derechos (Caldeiro Pedreira, Castro Zubizarreta Havránková, 2021).

La idea de integralidad es, en el marco de estos debates, una buena candidata a superar los sesgos o las dicotomías y a englobar estudios e intervenciones críticas en materia de educación digital. Tiene además (o al menos ha tenido los otros campos en los que se empleó) la cualidad de reunir lo académico y lo curricular y pone en diálogo distintos problemas pedagógicos emergentes. Repasando usos y resonancias actuales del término “integral”, vemos que existe una tradición previa a su uso en la ESI y la EAI. Hernández-Rodríguez, Castaño-Trujillo, Quiñones-Bermúdez y Marín-Cardona (2024) definen a la formación integral como un “estilo educativo” que “promueve el desarrollo humano a través del reconocimiento de la multidimensionalidad del hombre” (p.10). Cuando se habla de formación integral,

se asume que el ser humano está constituido por diferentes esferas, las cuales se encuentran en permanente interrelación y despliegue durante toda la vida. Por tanto, según esta concepción, la formación integral no debería privilegiar una dimensión sobre la otra, sino que debería buscar el desarrollo armónico de todas. (Hernández-Rodríguez et. al., 2024, p.10).

La idea de una “educación integral”, a la vez, es adoptada por múltiples corrientes y se ha usado de modos tan diversos como en ejes curriculares, como título literario de corrientes “new age” y como premisa holística en documentos de organismos internacionales.

Para entender el sentido que le damos a lo integral en este estudio, en la dirección de pensar una educación digital superadora de los sesgos instrumentalistas, y en la que se potencien y se desarrollen los aspectos culturales y políticos, es preciso comentar brevemente las tres reformas curriculares de la historia reciente que nos brindan pistas interesantes. En dos de ellas (las más recientes), la idea de “integralidad” se impone como una categoría en la que confluyen criterios potentes para pensar la educación digital. Éstas son, en orden histórico, las transformaciones curriculares en las que, creemos, se puede inscribir a la que avizoramos para la educación digital:

1. la transformación de la vieja educación moral y cívica (o educación en valores) hacia una educación para la ciudadanía o educación en derechos humanos;
2. la Educación Sexual Integral, como propuesta superadora de la educación sexual biologicista, inmovilizada por tabúes y trabada por el disenso de sectores sociales conservadores; y
3. la Educación Ambiental Integral, cuyos principios amplían y complejizan el tratamiento de los temas ambientales en una dirección política.

Estos antecedentes nos muestran transformaciones en campos curriculares diferentes entre sí, pero que comparten rasgos en común: 1) superan sesgos, 2) ponen en relación reivindicaciones políticas y sociales con las prácticas educativas (a la vez que vinculan programas estatales con desarrollos curriculares), 3) formalizan y clarifican las posturas revisionistas para que puedan relevar a las más conservadoras en las versiones oficiales del curriculum, 4) dan cabida y formalizan las reivindicaciones y luchas sociales y 5) se despliegan en programas didácticos minuciosos para acompañar su implementación en las escuelas. Para pensar el modo en que la educación digital puede ampliarse para superar sus sesgos instrumentalistas e incorporar algunos de los problemas culturales que merecen formar parte de sus ejes curriculares, es conveniente entonces repasar brevemente estos tres movimientos precursores. ¿Por qué existe una educación sexual integral? Porque la existencia de una cultura patriarcal, de unas desigualdades de género, del flagelo de los femicidios, hace necesario pensar el problema en su magnitud y su especificidad. ¿Por qué existe una educación ambiental integral? Porque la existencia de un sistema de producción no sustentable, de desigualdades ambientales extremas, de catástrofes ambientales (como sequías, epidemias y pandemias, desplazamientos por inundaciones, etc.) hace necesario pensar aquí también el problema en su magnitud y su especificidad. Con la educación digital sucede otro tanto: existen fuertes preocupaciones acerca de los modos en que las tecnologías digitales afectan la experiencia infantil, las prácticas educativas y la vida social en general. A diferencia de las largas y popularizadas tradiciones de las luchas por los derechos humanos, el feminismo y el ambientalismo, las preocupaciones por la digitalización de la cultura son más incipientes y están mayormente restringidas a ciertos espacios académicos o profesionales. Cualquier persona hoy entiende el problema que representan el trabajo infantil, el racismo o los estereotipos de género, pero en cambio no está tan instalada, por ejemplo, la preocupación por las formas de abandono y desatención a las infancias que tienen lugar por medio del simple acto de poner un celular en las manos de los niños para que no molesten. El propósito de formular un enfoque que se apoye en estos antecedentes, entonces, contribuye a poder pensar educativamente estas problemáticas.

### Educación ciudadana (EC)

La educación en derechos, educación ciudadana o educación para la ciudadanía ha sido vista históricamente como el medio para orientar modelos políticos. La propia historia de la nación, en el caso de Argentina, es indisoluble de la historia de su escolaridad, al punto de que algunos autores señalan la fuerte imbricación que existió entre ambos procesos (Alliaud, 1993). Siede (2013), historizando esta disciplina, señala que

Los grupos dominantes han buscado moldear la educación ciudadana como correa de sumisión, aunque hemos visto que las prácticas del aula siempre han sido más complejas y contradictorias de lo que suponían los planificadores curriculares. Con

un derrotero sinuoso, los espacios curriculares que han dado cabida a esa función política de la escuela no siempre se mantuvieron estables ni bajo el mismo nombre (p. 34).

Estas pujas por la orientación y la denominación probablemente contribuyeron a que se dificultara la solidificación de una didáctica específica de este campo, como sí se desarrolló en áreas más estables (Matemática, Lengua, etc.). En nuestros días, apunta Siede (2023), “la educación ciudadana reúne (o debería reunir) cuatro componentes que recogen las mejores tradiciones de diversas épocas: el componente sociohistórico, el componente ético, el componente jurídico y el componente político en sentido estricto (p. 34).

La educación ciudadana ha sido uno de los espacios en los que, en su momento, se logró legitimar la causa de los derechos humanos, expresado en el masivo consenso popular en torno a los juicios a los genocidas de la dictadura, la construcción de espacios emblemáticos en los antiguos centros clandestinos de detención, el lugar social otorgado a la organización de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo e Hijos, la marcha emblemática que tiene lugar cada 24 de marzo en el aniversario del golpe de estado. Esta resignificación del campo curricular asumió el desafío de incorporar una perspectiva de derechos y recuperar la historia reciente (Pineau y Mariño, 2006; Guelerman, 2001; Siede, 2013). Cabe agregar el dato coyuntural de que en el marco del crecimiento de fuerzas de ultraderecha en Argentina y otros países, estos espacios curriculares (que en el caso de la ESI y la EAI vienen acompañados de legislaciones específicas) constituyen una buena base para la resistencia y la defensa de los derechos.

No es casual que las transformaciones de este campo hayan sido pioneras en materia de orientarse a un enfoque de derechos, ética y políticamente orientado por el espíritu democrático de la recuperación institucional que vivió Argentina en los años 80’ finalizada la sanguinaria dictadura que azoró al país entre 1976 y 1983. Y vista desde el asunto que nos interesa, no es casual que en el campo de la educación ciudadana quepan cómodamente la educación sexual, la educación ambiental y la educación digital entendidas desde una perspectiva integral. De hecho, una objeción que suele anteponerse frente a las propuestas de educación digital crítica es la que formula que es la educación ciudadana (o las ciencias sociales) quien debería desarrollar estos contenidos ¿Para qué formular un nuevo territorio curricular si ya existe uno adecuado para pensar lo digital en estos términos? La respuesta es a la vez curricular e histórica: existen emergentes de la sociedad y de la cultura que se imponen con tanta fuerza que necesitan convertirse en objetos de estudio específicos dentro de la escuela.

### Educación Sexual Integral (ESI)

Las reformas curriculares y los programas educativos que siguieron a la Ley de Educación Sexual Integral de 2006 (Ley N° 26.150) instalaron en la jerga educativa un término que, sin ser nuevo, adquirió una relevancia y significación diferente. El término “integral” se apoya en una comprensión de la educación sexual que articula aspectos biológicos (históricamente instalados como la perspectiva única y hegemónica de esa área) con aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Este carácter integral de la educación sexual tiene que ver entonces con un modo complejo y multidimensional de conceptualizar la sexualidad y demanda, desde lo pedagógico, un enfoque transversal en el que los estudiantes son comprendidos “como sujetos con afectos, deseos, necesidades y capacidades, y también como titulares de derechos” (Faur y Gogna, 2016, p. 195).

Para entender la cristalización de este enfoque en una ley y en una serie de programas que, no sin conflictos, lograron desplegarse para modificar profundamente los discursos y prácticas pedagógicas, sería preciso recorrer toda una serie de eventos históricos. Desde las luchas del feminismo sufragista de la primera mitad del siglo XX, pasando por las reivindicaciones de igualdad salarial, hasta las leyes de matrimonio igualitario (Ley 26.618, de 2010), de identidad de género (Ley 26.743, de 2012) y de interrupción voluntaria del embarazo (Ley 27.610, de 2021) los derroteros de las reivindicaciones de género fueron más que nada en clave macropolítica.

La ESI, en ese contexto, fue contribuyendo a instalar una preocupación por los aspectos micropolíticos, arraigados en la vida cotidiana, las relaciones, el lenguaje, la crianza, etc. La visibilización de los micromachismos, el empleo del lenguaje inclusivo (donde se reemplazan las vocales que indican el género por la letra “e”), movimientos feministas como el “Ni una menos”<sup>3</sup>, y en general la importancia dada a los afectos en la vida educativa, todo ello constituye una verdadera transformación que, en lo curricular, se embandera en el carácter integral de la educación sexual.

¿Qué le aporta a una educación digital integral la experiencia de la ESI? Invita a pensar que, así como las reivindicaciones del colectivo feminista sumaron a sus tradicionales luchas macropolíticas un fuerte trabajo de desnaturalización de los micromachismos y las expresiones cotidianas del patriarcado, de modo análogo las formas de resistencia ante los aspectos alienantes de la cultura digital pueden pensarse como un desafío pedagógico y político que se abre ante la escuela en nuestros días.

### Educación ambiental integral (EAI)

La ampliación del enfoque de lo ambiental que propone la educación ambiental integral es un tercer antecedente (y el más reciente) de uso del término para pensar un campo curricular emergente de fuerte interés social. Hablar del ambiente desde términos como *ciudadanía ambiental* o *conflicto ambiental* brinda una nueva concepción del ambiente como punto de partida. Ya no se trata de la relación del Hombre con la naturaleza, sino de la relación de las sociedades con su *ambiente social, natural y tecnológico* (expresión que muchos diseños curriculares hacen propia para referirse al ambiente en áreas mixtas que promueven pensarlo en términos de lo socio-natural).

Los enfoques centrados en prácticas típicas como la separación de la basura (por parte de los estudiantes) en cestos verdes y negros, la recolección de tapitas de gaseosa, la elaboración de “botellas de amor”, el estudio de animales en extinción o exóticos como las ballenas o los osos Panda, todo esto, a partir de la sanción de la ley y de la producción de materiales pedagógicos con un nuevo enfoque, va dando lugar a un abordaje menos ingenuo. En el enfoque tradicional, la educación ambiental está centrada en las acciones individuales sobre las problemáticas ambientales: el punto de partida es una concepción amplia, global y universalista del ambiente. El ambiente es “el planeta”, que debe ser “salvado”, en una analogía con el ideario de los superhéroes, y en ese giro amplio del ambiente como todo lo natural existente, los problemas ambientales concretos quedan invisibilizados. Se llega al absurdo de que, azotados por temporales que causan inundaciones, invasiones de mosquitos y una pandemia mundial, los niños estudien, en el área de educación ambiental, la extinción de especies exóticas de colores vistosos en continentes lejanos.

La mirada social y política del ambiente que propone la EAI busca visibilizar los conflictos ambientales desde lo local (Canciani y Telias, 2014). No se priorizan las acciones individuales en vistas a concretar un aporte universal (donde cada uno aporta su granito de arena para salvar el planeta amenazado por desastres naturales), sino que parte de identificar puntos de partida concretos que conduzcan al ejercicio pleno de los derechos ambientales. Desde la escuela, así, se visibilizan los problemas ambientales, entendidos como conflictos políticos, crímenes ambientales o problemas culturales (y no como “desastres naturales”) que demandan acciones ciudadanas y debate público (Brailovsky, 2023).

### Hacia una Educación Digital Integral

Dentro de las líneas que proponen abordar lo digital desde un enfoque crítico destaca el enfoque de la alfabetización digital crítica (Critical Digital Literacy, Letramento digital crítico), un conjunto de análisis, llamados de atención y posicionamientos teóricos (con más desarrollo pedagógico que didáctico) que viene desarrollándose y creciendo desde hace al menos dos décadas. Ya a fines de los años 90’ Paul Gilster (en Pool, 1997) afirmaba que la “alfabetización digital es sobre el dominio de las ideas, no la pulsación de teclas”, y define

a la alfabetización digital como “la capacidad de comprender, evaluar e integrar información en los múltiples formatos que la computadora puede ofrecer, [pero además] ser capaz de evaluar e interpretar la información” (p. 1). En 2001 Nicholas Burbules y Thomas Callister publicaban *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*, sintetizando críticas a los enfoques iniciales ingenuos que (aunque hoy aún existen y hasta detentan cierto predominio) comenzaban a ser cuestionados. No mucho antes o después se leían los trabajos de Postman (1985), de Castells (2001), o de Buckingham (2008), entre otros, y se conformaría un modesto pero significativo campo de intereses académicos y profesionales a propósito de la idea de que la educación digital amerita un tratamiento crítico en muchos sentidos.

En el repaso de Samaniego (2024) sobre el tema, se define a la alfabetización digital crítica como “todas aquellas prácticas o estudios de ad que incluyen una disposición crítica desde y hacia los textos, tecnologías y medios digitales” (p. 408) y recupera el trabajo de autores y autoras que ya desde comienzos del siglo XXI señalaban que

la producción del conocimiento habilitada por medios digitales debería ser deconstruida en las aulas evaluando su lógica, valores y el privilegio de diseñar esas tecnologías y sistemas, en lugar de pensar que aquellas cuestiones puedan resolverse con un simple folleto que contenga las ‘reglas del Internet’ (p. 409).

Pöttsch (en Samaniego, 2024) señala las muchas razones por las que resulta necesario cuestionar la supuesta neutralidad de usos de tecnologías digitales en la educación, en tanto éstas “se construyen como cajas negras que prescriben una forma de uso y desalientan el entendimiento crítico de su función” (p.411), además de que el sesgo comercial y el fenómeno creciente de la dataficación de la educación (junto con sus consecuencias no deseadas) pasa desapercibida, “aun cuando grandes corporaciones como Google o Microsoft ofertan tecnologías para la educación sin declarar el altísimo valor de mercado de los datos que recopilan”, entre otras observaciones en esa línea (Pöttsch en Samaniego, 2024, p. 412).

Todo esto nos dice que, aunque el elogio acríptico que se hacía de las tecnologías en sus orígenes ha dado lugar a lo que podríamos denominar un *elogio con objeciones discursivas*, las propuestas curriculares y los modos concretos de materializarse de las propuestas de enseñanza sobre y con tecnologías siguen orientándose a enfoques instrumentalistas en los que las preocupaciones que en otros ámbitos dominan la escena tiene poco eco. Una educación digital integral, creemos, amerita ser pensada (como lo fueron la EC, la ESI y la EAI) desde la dimensión del conflicto, en tanto los conflictos son oportunidades para mirar la realidad en forma compleja.

No es el propósito de este artículo desplegar un programa para la Educación Digital Integral, pero cabe enunciar, a modo de esbozo abierto, algunos supuestos que deberían considerarse como parte de su implementación. Un punto de partida puede constituirse en la distinción esencial entre 1. Los efectos *herramientales* de las tecnologías digitales (el punto en que nos ayudan a hacer cosas), o 2. Los efectos de *accesibilidad y democratización* (las tecnologías digitales abren oportunidades, contribuyen a procesos inclusivos), 3. Los efectos *compulsivos* (las tecnologías digitales nos “hacen hacer cosas” mediante sutiles pero poderosos mecanismos de encauzamiento de la conducta, en los planos del consumo, la formación de opiniones, etc.), 4. Los efectos *disuasivos* (las tecnologías digitales nos “hacen dejar de hacer cosas” mediante la instalación de ciertas lógicas en las relaciones) y 5. Los efectos *persuasivos* (las tecnologías digitales nos “hacen pensar y sentir” el mundo desde los marcos éticos y estéticos que imponen). Esta distinción de algún modo abre el campo a una mirada complejizada, susceptible de informarse por esferas tales como la didáctica y la pedagogía, pero también las teorías de la comunicación, la perspectiva de los derechos y la ciudadanía, la filosofía de la técnica, entre otras.

En este punto, una Educación Digital Integral abarca, como lo hicieron sus precursoras curriculares (la EC, la ESI y la EAI), distintas dimensiones para abordar y comprender las tecnologías digitales como objeto de conocimiento. A diferencia de esos campos, las tecnologías digitales poseen un sesgo metodológico que aquellas no tienen: son pensadas, antes que nada, como herramientas o recursos. La superación de sus sesgos, entonces,

tiene menos que ver con el reclutamiento en una disciplina (las ciencias naturales) y más con un enfoque que se amplíe desde la perspectiva instrumental hacia su concepción como objeto de estudio, desde su empleo (saber usarlas) hacia su análisis (ponerlas bajo la lupa).

En suma, en tiempos en que las relaciones discurren en buena medida mediadas por plataformas digitales con algoritmos de aprendizaje automático diseñados con fuertes sesgos culturales, donde la experiencia de nuestras infancias está atravesada de maneras complejas y muchas veces preocupantes por lo digital, no es razonable ver los avances tecnológicos como mera “innovación”: tienen incidencia en aspectos cruciales de la vida educativa, las visiones del mundo y del conocimiento. Un enfoque integral se propone entonces como una mirada atenta, cuidadosa y crítica en favor de un vínculo sano, consciente y maduro con nuestra dimensión tecnológica.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Area Moreira, M. (2024). Nostalgias, miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación. En Kap. M. (comp.) *Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos (38-65)*. Mar del Plata, Argentina: EUDEM <https://eudem.mdp.edu.ar/admin/img/ebook/Didactica%20y%20tecnologia.pdf>
- Benasayag, M. (2023). *Experiencia y sentido común*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Berti, A. (2017). El patrón del mal: hypomnémata y decisiones asistidas. En Berti, A. y re, A. (Comps.), *Actas del VII Coloquio de Filosofía de la Técnica y del I Conversatorio Internacional sobre Tecnoestética y Sensorium Contemporáneo: tecnología, política y cultura: arte, literatura, diseño, tecnologías*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1KBsFWm4Qp3s9IR90RiVeiZTnSrxQoKpl/view?usp=drivesdk>
- Bowles, N. (2018). The Digital Gap Between Rich and Poor Kids Is Not What We Expected. New York Times. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2018/10/26/style/digital-divide-screenschools.html?searchResultPosition=1>
- Brailovsky, D. (2023). Pensar la educación ambiental integral. *Revista Bordes, XXXI*, nov 2023-ene 2024. Recuperado de: <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/pensar-la-educacion-ambiental-integral/>
- Brailovsky, D., Labarta, L. y Descalzo, M. (2022). Educación inicial: el curriculum como expresión de lo común. *Debates em Educação*, [S. l.], 14(n. Esp), pp. 217-233, Recuperado de: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12658/9658>
- Bruno, F. (2013). *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre, Brasil: Sulina
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Argentina: Granica
- Cabra-Torres, F. y MarCiales-ViVas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), pp. 323-338.
- Caldeiro Pedreira, M-C., Castro Zubizarreta, A., y Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, pp. 1-17. 10.7203/realia.26.15936
- Canciani, M. L. y Telias, A. (2014) Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. Telias, Aldana (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas* (pp. 51-74). San Fernando, Argentina: La Bicicleta.
- Capraro, V., Lentsch, A., Acemoglu, D., Akgun, S., Akhmedova, A., Bilancini, E., (...) y Viale, R. (2024). The impact of generative artificial intelligence on socioeconomic inequalities and policy making. *PNAS Nexus*, 3(6). Recuperado de: <https://academic.oup.com/pnasnexus/issue/3/6>
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La factoría*, 14(15), pp. 1-13.
- Dussel, I. (2016). La socialidad en tiempos de internet. Van Dijk, J. *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales (7-8)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Faur, E., y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. Ramirez-Hernandez, I (comp.) *Voces de la inclusión Interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar*, (pp. 195-227). Veracruz, México: Editorial Praxis.
- Fernández-Vicente, A. (2020). Hacia una teoría crítica de la razón algorítmica. *Palabra Clave*, 23(2), e2322, pp. 1-26. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.2.2>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2020) Ciudadanos reemplazados por algoritmos. Bielefeld: Bielefeld University Press/ Editorial UDG/Editorial UCR/UnSaM Edita/Flacso Ecuador. Recuperado de: [http://www.calas.lat/sites/default/files/garcia\\_canclini.ciudadanos\\_reemplazados\\_por\\_algoritmos.pdf](http://www.calas.lat/sites/default/files/garcia_canclini.ciudadanos_reemplazados_por_algoritmos.pdf)
- GCABA-MEDGC (2024). Resolución 2075. Pautas para la regulación del uso de dispositivos digitales personales en establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires, Anexo. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-08/Texto%20Anexo%20resoluci%C3%B3n%20celulares.pdf>
- González López Ledesma, A. (2022). Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1275, pp. 1-23. DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1275](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1275)
- González López, A. y Pangrazio, L. (2021) El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión "crítica" de las competencias digitales". *Praxis educativa*, 25(1), pp. 1-23.
- Guelerman, S. J., (comp.) (2001). *Memorias en presente: identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Guimón, P. (24 de marzo de 2019). Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas. *El País*. Recuperado de: <https://n9.cl/u0rmv>.
- Han, B.C. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Hernández-Rodríguez, J. C., Castaño-Trujillo, C. V., Quiñones-Bermúdez, S. y Marín-Cardona, P. F. (2024). ¿"Formación integral"? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), pp. 6-22. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>.
- L'Ecuyer, C. (2019) Lectura digital en la primera infancia. En *Documento de Cerlalc-Unesco*. Recuperado de: [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dossier-Lectura-digital\\_-VF3.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dossier-Lectura-digital_-VF3.pdf)
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila
- MECCyT (2017). *Competencias de Educación Digital*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias\\_de\\_educacion\\_digital\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf)
- MECCyT (2019) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: educación digital, programación y robótica*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educaciondigital-programacion-y-robotica/download/inline>
- MEGCBA (2020). *Diseño curricular. Educación Digital, Programación y Robótica. Nivel Primario*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Planeamiento Educativo.
- Pineau, P. y Mariño, M. (2006). *El principio del fin. Las políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983): Argentina en perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Pool, C. (1997). A new digital literacy: a conversation with Paul Gilster. *ASCD*, 55(3). Recuperado de: <https://ascd.org/el/articles/a-new-digital-literacy-a-conversation-with-paul-gilster>
- Postman, N. (1985). The disappearance of childhood. *Childhood Education*, 61(4), 286-293.

- Pöttsch, H. (2019). Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications. *TripleC*, 17 (2), pp. 221-240.
- Radetich Filinich, N. (2023). La smartphonización de la vida social. *Cuestiones De Sociología*, (27), e148, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468904e148>.
- Rodríguez, P. M. (2018). Gubernamentalidad algorítmica. *Revista Barda*, Año 4, (6) – Junio. Recuperado de: <https://www.cefc.org.ar/assets/files/rodriguez.pdf>
- Samaniego, J. M. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana De Educación*, (91), pp. 403-425. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17025>
- Selwyn, N. (2016). Profesores y tecnología: repensar la digitalización de la labor docente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (104), pp. 27-36. Recuperado de: <https://osf.io/preprints/socarxiv/jauea/>
- Selwyn, N. (2024). Digital degrowth: toward radically sustainable education technology. *Learning, Media and Technology*, 49(2), Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2022.2159978>
- Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI, *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, (11), pp. 159-185. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9137565>
- Simmel, G. [1906] (2014). El pobre. En Simmel, G. *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*, (pp. 467-499). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Skliar, C. (2017). La aceleración del tiempo, la detención de la educación. *ACTAS*, 4, pp. 1-14. Recuperado de: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/190>
- Smith, K., Shade, L., Grant, L. y Kumar, P. (2024) *Children as Data Subjects: Families, Schools, and Everyday Lives*. Bristol, Reino Unido: University Press
- Soca, A. A. C. (2023). Hacia una noción integral de educación digital. *Órbita Científica*, 29(123), Abril-Junio (pp. 2-13).
- Suárez, E. y Martínez, S. (2008). *Ciencia y tecnología en sociedad: El cambio tecnológico con miras a una sociedad democrática*. Ciudad de México, México: Limusa. Recuperado de: <https://www.filosoficas.unam.mx/~sfmar/publicaciones/MARTINEZ%20-%20SUAREZ%202008,%20Ciencia%20y%20tecnologia.pdf>
- UNESCO (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO, París, Francia. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>.
- Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Winner, L. (1985) ¿Tienen política los artefactos? Versión castellana publicada como Documento CTS-OEI de: "Do Artifacts Have Politics?" en MacKenzie et al. (eds.), (1985) *The Social Shaping of Technology*, Philadelphia, United States: Open University Press. Recuperado de: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/tienen.pdf>
- Winner, L. (2008). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la tecnología*. Barcelona, España: Gedisa.

## Notas

1 Pertenecen al autor las traducciones de citas del inglés y portugués. Se agradece especialmente la lectura crítica de Gabriel Piro Mittelman al borrador de este artículo y los intercambios con Ángela Menchón en el marco del estudio en que éste se enmarca.

2 Si bien la expresión “Educación Digital Integral” ha sido utilizada en ámbitos gubernamentales, no se ha empleado con este sentido político de la integralidad, sino refiriendo al carácter amplio de los alcances del programa. En Formosa, por ejemplo, el término define un conjunto de “estrategias acordes al entorno de innovación tecnológico que lo contiene, llevando herramientas y prácticas digitales a las comunidades educativas, durante todo el ciclo lectivo, a fin de promoverlas, afianzando y fortaleciendo los conocimientos y habilidades en niñas, niños, jóvenes, adultos y docentes” (Disponible en [https://www.formosa.gob.ar/noticia/23788/142/educacion\\_integral\\_digital\\_en\\_formosa](https://www.formosa.gob.ar/noticia/23788/142/educacion_integral_digital_en_formosa)). En el ámbito de la producción académica se ha empleado el término para dar cuenta de “una noción de educación digital que toma en consideración el empleo que se hace de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la educación para un uso adecuado de las mismas” (Soca, 2023) y con el énfasis puesto en el carácter amplio del enfoque. Los métodos promovidos por fundaciones y emprendimientos de diverso tipo han echado mano de la expresión para hablar de experiencias de aprendizaje que se presentan como completas y eficaces, como es el caso de las propuestas de Profuturo, Telefónica y La Caixa. Pero no se han hallado referencias de un uso de la expresión “Educación Digital Integral” con el sentido de continuidad en el plano curricular y político con apoyo en los mencionados antecedentes de la ESI y la EAI.

3 <https://niunamenos.org.ar/quienes-somos/carta-organica/>

# El juego y el movimiento: Itinerarios pedagógicos para la formación de maestros

Play and movement: pedagogical Itineraries for teacher training

*Sandra Marcela Durán Chiappe*  
*Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia*  
smduran@pedagogica.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-432>

 <https://orcid.org/0000-0003-3919-268X>

Recepción: 12 Septiembre 2024

Revisado: 06 Octubre 2024

Aprobación: 23 Octubre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El artículo de reflexión presenta los itinerarios formativos en el marco del espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad<sup>1</sup> contexto epistemológico que permite develar aquellos saberes pedagógicos que se construyen durante el proceso de formación de maestros de Educación Infantil, a partir del estudio alrededor del juego y el movimiento, así como de las formas de acompañamiento que se agencian a partir del diseño de ambientes y de la disposición de los objetos.

**Palabras clave:** enseñanza y formación, educación superior, educación de la primera infancia.

## Abstract

The reflection article presents the pedagogics itineraries with in the framework of the academics pace of Play and Psychomotricity, anepistemological context that allowsus to reveal the pedagogical knowledge that is built during the formatives process of Early Childhood Education teachers, from the study surrounding play and movement, as well as the forms of accompaniment that arise from the design of environments and the arrangement of objects.

**Keywords:** teaching, higher education, early childhood education.

## El horizonte teórico que sustenta la reflexión pedagógica

La reflexión en el marco del espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad se sustenta teóricamente en dos categorías. La primera, la formación de maestros: una mirada desde el saber de la experiencia de quien escribe este artículo. Esta categoría tiene su génesis en la filosofía de Zambrano (2019), y en la educación y la pedagogía de Alliaud y Suárez (2011), Contreras (2011), Schön (1992), Skliar y Larrosa (2009) y Tardif (2004). Estos autores proponen entender el saber de la experiencia como categoría conceptual que no se estanca ante la dicotomía entre teoría – práctica, sino pensarla como categoría que requiere de articulaciones que permitan pensar aquello que nos atraviesa, lo que implica reconocer en palabras de Contreras (2011) “un modo de saber y de «ir sabiendo», una disposición que no tecnifica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer” (p. 131).

La segunda categoría, la formación de educadores infantiles a partir del estudio alrededor del juego, el cuerpo y el movimiento. En esta categoría se reconoce la importancia de acercarse a quienes se forman como maestros a sus primeros vínculos, a las formas de entrar en comunicación con el otro, a través de distintos medios, tal vez menos formales y estructurados y en donde la disponibilidad corporal, la escucha, la gestualidad, se hacen en presente, se revive el placer sensorio-motriz, a partir del encuentro consigo mismo, con el espacio, con los objetos. De acuerdo con Aucouturier (2004), “los conceptos de respeto, acogida, escucha, comprensión serían sólo palabras sino se han vivido, experimentado, interiorizado” (p. 202). Se busca, entonces crear los escenarios para que la disponibilidad corporal y lúdica surjan, como plantea Calmels (2018), “la disponibilidad lúdica y la capacidad de sorprenderse no son cualidades que están de por sí; necesitan un aprendizaje, una vivencia y un ejercicio en el que el placer tenga un lugar preponderante.” (p. 165). Finalmente, aproximar a los estudiantes a referentes de juego, como Caillois (1986), Glanzer, (2000), Michelet (2001), les permite a los maestros que están en proceso de formación, pensarlo como dimensión que constituye al sujeto, como actividad rectora de la infancia y como lenguaje que permite leer el mundo, acercarse a la cultura y al conocimiento, resolver problemas, construir estrategias, relacionarse con los demás, expresar ideas, sentimientos y emociones.

## Los eslabones que constituyen el saber de la experiencia

Este acápite recoge la experiencia de más de veinte años de un equipo de profesoras e investigadoras, quienes han forjado una línea de trabajo articulada con los campos de estudio que se refieren al juego en la infancia, a la práctica psicomotriz y al diseño de ambientes para potenciar el juego y el movimiento.

Los Espacios Enriquecidos, entre ellos el de Lúdica y Psicomotricidad, constituyen el componente innovador de la reforma curricular de la Licenciatura en Educación Infantil en la década del 2000 y emergen como respuesta a inquietudes asociadas, entre otros, con la necesidad de establecer rutas de trabajo para la articulación entre la teoría-práctica, para la reflexión sobre la experiencia, los retos y desafíos vividos dentro de los diferentes escenarios de práctica y para que se configurasen como ambientes potenciales que favorecieran el espíritu investigativo de los estudiantes, a partir ciertos dominios de conocimiento y su correspondiente sistema simbólico: juego, psicomotricidad, pensamiento lógico, pensamiento científico, música, expresión plástica, expresión dramática, literatura.

Para efectos del presente artículo, se focaliza la reflexión en el Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad, el cual sustenta su ruta formativa en proyectos de investigación que se recogen en la publicación de Fandiño, Durán y Pulido (2018): Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil. Esta ruta formativa se organiza en tres fases propuestas por Reyes y Bonnet (2004): fase de exploración, fase de investigación guiada y fase de proyecto final de síntesis, las cuales si bien es cierto han tenido tránsitos y transformaciones, tanto en sus preguntas orientadoras, como en los contenidos y actividades,

su esencia ha permanecido, dado que, son consideradas como un camino valioso para recorrer los campos de estudio articulados al juego, al movimiento y al rol del educador infantil en los diferentes escenarios en los que hace presencia la infancia.

A continuación, se describen cada una de las fases metodológicas del Espacio Enriquecido, con el fin de ubicar los eslabones que posibilitan conectar la práctica como docente del espacio y los saberes pedagógicos construidos.

La fase de exploración tiene como propósito explorar el juego y la psicomotricidad, a partir del acercamiento de quienes se forman como maestros, a sus experiencias relacionadas con los objetos, las tradiciones lúdicas, los juegos corporales y motores, con las manifestaciones culturales articuladas al movimiento y la expresividad corporal y con la creación de ambientes. Todo ello genera procesos de reconocimiento de sí mismo, del otro y del entorno, lo cual favorece las posibilidades de reflexión de quienes se forman como maestros.

En la fase de investigación guiada, la observación, la descripción y la interpretación juegan un papel preponderante y para ello, se les propone a las estudiantes un ejercicio que consiste en observar el juego y el movimiento en los niños de 0 a 3 años en una institución de educación inicial, para luego proponer un diseño de ambiente con objetos desestructurados que potencie estos dos lenguajes de la infancia. Para realizar el seguimiento de este ejercicio de investigación, se establecen acompañamientos tutoriales por pequeños grupos de estudiantes. Este proceso de seguimiento favorece la metacognición en el sentido en que el estudiante reflexiona su propia experiencia a partir de referentes teóricos que abordan aspectos de su quehacer pedagógico con el juego y el movimiento.

La fase final de síntesis tiene como propósito que los estudiantes reconstruyan la experiencia vivida, desde la aproximación a un análisis interpretativo, en el marco del ejercicio de investigación descrito en la fase anterior y en cual se describa y analice al contexto en el que desarrolla la experiencia, los aciertos y dificultades en el proceso, al igual que los aportes teóricos que lo fundamentan. Esta reconstrucción sustenta el tránsito de la vivencia a la comprensión, lo que se refleja en los testimonios de los estudiantes sobre el proceso vivido y la forma en que las experiencias de juego y movimiento sensibilizaron y transformaron sus creencias y saberes, resignificando así estas dos dimensiones que constituyen al sujeto en el trabajo como educadores infantiles.

En palabras de Contreras (2013), los maestros universitarios,

(...) nos preguntamos por el sentido de lo que ocurre, de lo que proponemos, de lo que hacemos; pero también de lo que los alumnos y alumnas viven, lo que les suponen y representan las propuestas y procesos de aprendizaje, así como el sentido singular, subjetivo y variable que tiene para cada una o cada uno de ellos (Van Manen, 1998; 2004). Y ello conduce a plantearse la posibilidad de que lo vivido en las situaciones educativas pueda ser también una experiencia, la oportunidad de una experiencia, para quienes participan de la misma (p. 6).

## Principales reflexiones sobre el hecho educativo

Después de conocer el origen del espacio académico de Juego y Psicomotricidad y el contexto en el cual se construye, transforma y resignifica el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta importante presentar algunas reflexiones, articulados con las intencionalidades formativas que se han construido durante la experiencia docente a lo largo de dos décadas.

El saber pedagógico que se devela en este acápite permite pensar aquello que acontece y que se potencia a través de la reflexión sobre la propia práctica, sobre los aciertos, las dificultades, los caminos nebulosos que han llevado al análisis y a la toma de decisiones respecto a cómo se piensa la formación de educadores infantiles con respecto al juego, al cuerpo y al movimiento. Dicha construcción de sentidos no es repentina ni arbitraria; por el contrario, demanda volver la mirada sobre lo planeado y lo acontecido para pensarlo en detalle, entenderlo y darle forma en la acción pedagógica.

A lo largo del tiempo, se han consolidado ciertos horizontes pedagógicos que permiten pensar las posibilidades que ofrece este espacio académico para la construcción de saberes pedagógicos. En primer lugar,

la concepción de flexibilidad, si bien es cierto, hay una ruta trazada para cada sesión, se acepta lo inesperado, hay cabida para la incertidumbre y para que en la espiral de la planeación-acción-reflexión, se resignifique el lugar del maestro dentro de las actividades de juego y movimiento en la primera infancia. En segundo lugar, el rol central del profesor del Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad de cara a la relación del estudiante con el saber, con los contextos educativos, con los diversos sistemas simbólicos y con las experiencias culturales. En tercer lugar, la reflexión constante sobre el lugar del maestro de educación inicial en las actividades de juego y movimiento. En este sentido, sus creencias y saberes, experiencias de vida y acervos culturales son entendidos como una plataforma legítima de aprendizaje, Durán y Martín (2010). El docente que orienta propicia un diálogo constante que se configura en un proceso de construcción colectiva, el cual permite que los estudiantes sean sujetos activos de su propio aprendizaje.

Las reflexiones sobre el hecho educativo se concretan en intencionalidades pedagógicas que permiten romper el techo de cristal respecto al juego y al movimiento de cara a la formación de educadores infantiles.

## **El rol del educador infantil en el juego y el movimiento**

La primera intencionalidad formativa se relaciona con el reconocimiento de la importancia que se le atribuye al juego y al movimiento en el desarrollo infantil, pero también, y paradójicamente, la escasa presencia de espacios académicos que aborden de manera explícita estos asuntos en distintas propuestas formativas de maestros para la infancia en Colombia. Es incomprensible que se cuestionen las prácticas de los maestros en ejercicio con relación al juego y al movimiento en las instituciones de educación inicial porque son prácticamente inexistentes, pero que en el proceso formativo no se estudie el juego y el movimiento, como actuaciones privilegiadas de la infancia que les permite conocer cómo funciona el mundo.

Para el caso del espacio, se exige el estudio del juego y el movimiento desde perspectivas socioculturales, tales como Duvignaud (1982), Caillois (1986), psicológicas: Bruner (1988), Vigotsky (1987), Winnicott (2008) y educativas, entre los cuales pueden citarse a Diez (2011), Durán (2019), Michelet (2001) y también la planeación de propuestas que evidencien la comprensión de tales perspectivas y su relación con el desarrollo infantil, lo cual implica el estudio de los hitos del desarrollo psicomotor Wallon (1984), para reconocer las propuestas de juego y movimiento más pertinentes con el fin de acompañar pedagógicamente cada momento vital de los niños de 0 a 6 años (Martin, 2013), el rol docente en la promoción del juego en la infancia Porstein (2009), así como el diseño de ambientes educativos para potenciar las oportunidades de juego y movimiento, Cabanellas y Eslava (2005).

Lo anterior implica también pensar la importancia del rol docente en el juego articulada con la observación, el registro y la documentación de las acciones de los niños. De acuerdo con Calmels (2018), el estudiante podrá enfocarse y aprender de lo que dicen y hace la infancia, en tanto, es capaz de mirar al otro desde su potencial y no desde su carencia. En palabras de Abad y Ruiz de Velasco (2011), “si se sabe observar, la actitud del educador cambia, se vuelve humilde, abierto a la sorpresa, menos directivo y más atento a lo que el niño ofrece” (p. 111).

## **La preponderancia de la disposición corporal y la toma de conciencia del propio cuerpo como espacio para explorar, jugar y moverse en libertad**

La segunda intencionalidad formativa gira en torno a reconocer el cuerpo como un territorio privilegiado para el juego y para la construcción de la identidad, una posibilidad de constitución de la subjetividad, y una plataforma para la vida psíquica (Aucouturier, 2004) y social, (Vigotsky, 1933). Este reconocimiento plantea una experiencia que permite a los educadores infantiles centrar la atención en su propio cuerpo al igual que en las posibilidades y límites que pueden incidir en su trabajo educativo con la infancia, con el fin de comprender la importancia de la disposición corporal y abordar la concepción del cuerpo infantil como vía de aceptación

por parte del otro a partir de los sentidos (Moya, 2019). Lo anterior resulta esencial en el trabajo pedagógico en educación inicial y aún más en asuntos relacionados con el juego, el cuerpo y el movimiento.

Una premisa que ha construido a lo largo de estos veinte años tiene que ver con la importancia de vivir y habitar con el cuerpo y las emociones; el cuerpo como primer espacio que conquista el bebé y posteriormente, como el medio por el cual se apropia del espacio circundante. En la experiencia con el espacio, el cuerpo se convierte en el receptor de cualidades externas a partir del movimiento, los sentidos, la emoción y el pensamiento. Por esta razón, es significativo para las profesoras que orientan el espacio académico, planear actividades que les permitan a quienes se forman como maestros, reconocerse a sí mismos como sujetos emocionales, lúdicos y corporales, a partir de sus propias experiencias de juego en la infancia, sus conquistas corporales en los primeros años y todos los escenarios, ambientes e interacciones que favorecieron estos aprendizajes en su historia de vida. Así, este recorrido parte de la recuperación de la biografía lúdica y corporal, hacia la formación de maestros que puedan implicarse, mostrarse y ser; maestros que vivan “la relación educativa como lo que es fundamentalmente: una relación entre personas” (Diez, 2014, p. 31).

Al reconocer el ser de quienes se forman para maestros se planean actividades que involucran la toma de conciencia del propio cuerpo mediante el silencio, la atención en sí mismo y en las sensaciones como oportunidades para percibir al otro. Las experiencias se construyen a partir de contactos mediados por objetos que llevan a la escucha y la capacidad de estar con el otro, a la exploración de los objetos, del espacio y el tiempo y a la remembranza de situaciones en las que se transita por el miedo y el placer. En este sentido, los maestros en formación viven una experiencia que atraviesa su cuerpo y que los hace más conscientes de sus formas de comunicación, al igual que de sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas (Martin, 2013).

## El valor de los objetos como dispositivos culturales

La tercera intencionalidad formativa está asociada al uso de diversos objetos y materiales estructurados y no estructurados en las diferentes sesiones presenciales como un elemento valioso para los procesos de sensibilización y resignificación del juego y el movimiento. A partir de la experiencia, los estudiantes abordan los objetos desde una perspectiva sociocultural, lo cual los lleva a comprender que detrás de cada objeto se hace presente un entramado simbólico y una intención que varía de acuerdo con el sujeto que lo explora o manipula. Así, cuando los estudiantes interactúan con objetos tales como telas, trozos de madera, semillas, tapas, cajas, espejos, cuerdas, lana, tubos de cartón, viven una experiencia que les procura diferentes ocasiones lúdicas y corporales en las cuales está implícito el placer de imaginar, crear y explorar. El uso de materiales sencillos, cotidianos y no estructurados, constituye un ejercicio fundamental para el reconocimiento de los territorios, de los objetos que hablan de este y de su potencial para el quehacer educativo con la infancia.

El uso y resignificación de los objetos plantea una reflexión frente a lo simbólico (Abad y Ruiz de Velasco, 2011), lo cual implica una transformación del sentido y el significado que tradicionalmente se les otorga. Este proceso no solo permite comprender el proceso de desarrollo de los niños, sino también, abordar las propuestas pedagógicas que lo potencien y las diferentes posibilidades de acompañamiento de las experiencias.

La reflexión sobre los objetos y las formas de intervenir los espacios con el fin de diseñar ambientes que potencien el juego, el movimiento se constituye en el escenario central para planear, desarrollar y evaluar propuestas pertinentes y desafiantes para la infancia, a partir de elementos característicos de los territorios, que sitúen el lugar del maestro como creador de entornos enriquecidos para la infancia (Bonastre et al., 2007). El diseño de ambientes para la infancia contempla el uso de los diferentes elementos del espacio (pared, rincón, techo, piso), resignificándolos mediante la disposición de materiales no estructurados, seleccionados y combinados de manera estética, de tal forma que el ambiente invite, rete y enriquezca la actividad de juego y movimiento de la infancia.

## Visitas a distintos escenarios y entornos del patrimonio cultural y el diálogo con los escenarios de práctica

La cuarta intencionalidad pedagógica, está articulada con el recorrido por escenarios relacionados con el juego y el movimiento, como ludotecas, parques, museos y plazoletas, que no solo enriquecen el capital cultural de los estudiantes, sino que también les permite ampliar su panorama con respecto a la concepción del aula y a las posibilidades de conocimiento que se puede construir al articular su quehacer pedagógico con visitas a diferentes escenarios del patrimonio cultural, social y arquitectónico de la ciudad. Los estudiantes pueden apreciar las oportunidades que les brindan este tipo de ambientes del ámbito público y visualizar propuestas que también posibilite a los niños y niñas el acceso y disfrute de los mismos (Cabanellas y Eslava, 2005).

El análisis de las dinámicas relacionadas con el movimiento y el juego, Bonastre et al (2007) que tienen lugar en las instituciones educativas que trabajan con la infancia, permite plantear propuestas de trabajo pertinentes para cada contexto según las necesidades de su entorno y las lecturas de la realidad. De igual modo, la práctica educativa genera reflexiones, análisis y preguntas que, si se ponen en relación con distintos referentes teóricos, potencian la formación de los estudiantes y les permite contribuir con el desarrollo de proyectos pedagógicos en estos escenarios a partir de la interlocución con los textos y los contextos.

Reflexionar sobre estos aspectos permite, por una parte, reconocer el saber de la experiencia como un continuo que se configura a partir de la formación, las trayectorias, los acumulados y los procesos de construcción colectiva de quien escribe este artículo y, por otra, develar los marcos de comprensión desde los cuales se configuran los procesos de formación de maestros, a partir del trabajo pedagógico con el juego y el movimiento; el cual implica la planeación como el ejercicio más profesionalizante del maestro, en tanto se ponen en discusión las creencias y saberes sobre la infancia, la enseñanza, la escuela, así como también la observación, el registro y la documentación de las prácticas con el juego y el movimiento, en tanto formas de pensar los aconteceres y rituales propios de cada institución de educación inicial.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona, España: Graó.
- Aucouturier, B. (2004). *Los Fantasmas de Acción*. Barcelona, España: Graó.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-UBA.
- Bonastre, M. et al. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona, España: Graó.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Graó.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2018). *El Juego Corporal*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia en la formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60-63.
- Contreras (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (3), 125-136.
- Díez, M. (2011). *Los pendientes de la maestra*. Barcelona, España: Graó
- Diez, M. C. (2014). *Diez ideas clave: La educación Infantil*. Barcelona, España: Graó.
- Durán, S. y Martín. C. (2010). Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Internacional Magisterio*, (47), 78-81.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fandiño, G. M., Durán, S. M. y Pulido, J. M. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martin, C. (2013). La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial. *Educación y Ciudad*, (24), 73-79.
- Michelet, A. (2001). *El juego del niño, avances y perspectivas*. Québec, Canadá: OMEP.
- Moya, L. (2019) La corporeidad de los maestros y las maestras en su formación inicial. *Aula de Infantil*, 98 (18), 20-23.
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Reyes, R. M. y Bonnet, D. (2004) *El Exploratorium: Construcción de un entorno que propicie conocimiento conectado y garantice la comprensión*. Bogotá, Colombia: FED-UPN.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós Educador.

- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- Vigotsky, L. (1933). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid, España: Crítica.
- Winnicott, D. (2008). *El juego: exposición teórica. Realidad y juego*. Barcelona, España: Espasa Libros.
- Zambrano, M. (2019) *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, España: Alianza Editorial.

## Notas

1 El espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad es un espacio formativo del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

# A investigação da leitura e da escrita em brincadeiras de faz de conta de crianças pequenas

Investigar la lectura y la escritura en los juegos de ‘como sí’ de niños pequeños  
Investigating reading and writing in young children's pretend play

Gisela Wajskop  
Escola do Bairro, Brasil  
giselawajskop@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6427-6212>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-433>

Recepción: 13 Septiembre 2024  
Revisado: 17 Octubre 2024  
Aprobación: 29 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumo

O presente artigo aborda a importância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças pequenas. A partir de uma abordagem sócio-histórica, ele analisa o potencial que essas atividades lúdicas têm de promover a alfabetização e a aprendizagem de competências lingüísticas e cognitivas, quando enriquecidas pela leitura diária em voz alta de livros literários nas salas de 3 e 4 anos. Por meio da análise de gravação em vídeo de grupos de até 5 crianças em instituições de educação infantil públicas na periferia da cidade de São Paulo e em uma escola privada no centro dessa mesma cidade o artigo apresenta o desenvolvimento de primórdios da escrita com função social e de comportamentos leitores presentes nos contextos e cenários de faz de conta sugeridos pelos docentes. Como conclusão, recomenda que as crianças possam brincar mais nas escolas para evitar a dicotomia entre aprender e brincar.

**Palavras-chave:** Didática da Educação Infantil, brincadeira de faz-de-conta, leitura escrita, alfabetização, literatura infantil.

## Resumen

Este artículo aborda la importancia del juego de “como sí” en el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños pequeños. A partir de un enfoque sociohistórico, analiza el potencial de estas actividades lúdicas para promover la alfabetización y el aprendizaje de habilidades lingüísticas y cognitivas, cuando se enriquecen con la lectura diaria en voz alta de libros literarios en aulas de 3 y 4 años. Mediante el análisis de grabaciones en vídeo de grupos de hasta 5 niños en guarderías públicas de la periferia de la ciudad de São Paulo y en una escuela privada del centro de la misma ciudad, el artículo presenta el desarrollo de los inicios de la escritura con función social y de los comportamientos lectores presentes en los contextos y escenarios de fantasía propuestos por los profesores. Como conclusión, recomienda que los niños jueguen más en las escuelas para evitar la dicotomía entre aprender y jugar.

**Palabras clave:** Didáctica de la Educación Infantil, juego de “como sí”, lectoescritura, alfabetización, literatura infantil.

## Abstract

This article addresses the importance of pretend play in the development of reading and writing in young children. From a socio-historical approach, it analyses the potential of these playful activities to promote literacy and the learning of linguistic and cognitive skills, when enriched by the daily reading aloud of literary books in 3- and 4-year-old classrooms. By analysing video recordings of groups of up to 5 children in public nursery schools on the outskirts of the city of São Paulo and in a public school in the centre of the same city, the article presents the development of the beginnings of writing with a social function and of reading behaviour present in the contexts and pretend play scenarios suggested by the teachers. In conclusion, it recommends that children should play more in schools to avoid the dichotomy between learning and playing.

**Keywords:** Early Childhood Education methods, pretend play and literacy, reading and Writing, literacy, children's literature.

## Aprender como experiência cultural e investigativa em brincadeiras de faz de conta de crianças pequenas

Há muito sabemos que as crianças não nascem membros de uma sociedade. Para a sociologia da vida cotidiana (Berger & Luckmann, 1973) todos nascem com predisposição à sociabilidade e tornam-se membros da sociedade por meio de interações sociais e culturais. Isso ocorre em um processo de experiências, ao longo do tempo, por meio de atividades e interações com a natureza, a cultura e outras pessoas, nas quais os humanos são induzidos a participar dessa dialética social. Esse processo, porém, não é resultado de criações individuais, mas, é construído e aprendido numa ação ampla de internalização e adoção do mundo dos outros. A construção social da realidade (Berger & Luckmann, 1973) pelas crianças ocorre, portanto, em ambientes pré-existentes que revelam explícita ou implicitamente a história e a cultura de quem os constrói. Para estes autores, se o Homem ou seus filhos estão biologicamente predestinados a construir e habitar um mundo com os outros, esse mesmo mundo torna-se gradualmente a sua realidade definitiva e cotidiana. A curiosidade natural dos pequenos na aprendizagem baseada na investigação permite que estas experiências se tornem uma aprendizagem social e cultural significativa. Corroborando com estas idéias, estudos vêm revelando que sua linguagem verbal assim como seu processo de letramento ocorre em grande parte nas interações com os pares enquanto brincam (Pellegrini y Galda, 2000; Sawyer y De Zutter, 2007). Em suas brincadeiras de faz-de-conta, quando os pequenos interagem entre eles e experimentam diferentes papéis, auferindo significados diversos a objetos e gestos por meio da palavra falada, elas protagonizam aprendizagens baseadas em repertórios culturais e sociais do entorno ou oferecidos a elas pelos adultos.

Nas práticas docentes de instituições de educação infantil, é comum que os docentes criem oportunidades e oferta de ambientes com diferentes tipos de material -estruturados ou não- para as os pequenos brincarem livremente, com o mínimo de intervenção de adultos. Em geral, nessas instituições, em nosso país, essas práticas consideradas livres não dialogam com práticas didáticas intencionais e sistematizadas associadas ao ensino de conteúdos formais escolares mais valorizados tais como a iniciação ao desenho, à pintura e, eventualmente, à linguagem oral e à escrita. Alguns autores relatam que essa dicotomia revela freqüentes conflitos de interesse entre concepções de brincar e de ensinar (Bodrova, 2008; Rogers, 2011a); transformando, por vezes, a brincadeira em atividade didática em nome de instrução predeterminada (Wajskop, 2012).

Para nós, essa dicotomia entre brincadeira e educação -característica de várias práticas docentes encontradas nas instituições de educação infantil, principalmente no Brasil- resultou em propostas inadequadas para a aprendizagem das crianças, incluindo o “treino” lúdico e a memorização de habilidades de linguagem oral e escrita (Rogers, 2011b), bem como se concentra exclusivamente em objetivos instrucionais predeterminados (Wajskop, 2012).

Em recente livro organizado por Prestes e Tunes, com artigos de Vigotski (2021) traduzidos diretamente do russo, este cita Kratsova e Kravtov que afirmam, em texto introdutório que,

L.S. Vigotski propõe uma classificação de tipos de instrução para a qual pedagogos profissionais e muitos psicólogos, aliás, não dão atenção necessária (Vigotski, 1935). Em sua abordagem, o autor da psicologia histórico-cultural orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa que se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado. De acordo com o autor, existe a instrução espontânea quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa, e há a instrução reativa, quando ele se instrui seguindo um programa “do outro”. L.S. Vigotski destaca que até uma determinada idade psicológica a criança pode estudar apenas espontaneamente (p. 25).

Esse é o caso das aprendizagens que ocorrem por meio de faz de conta entre as crianças pequenas, quando elas aprendem por “programa próprio”. Por meio desse tipo de jogo é possível entender que ocorre o que autor denomina por instrução espontânea, cuja base é a experiência cultural imaginativa que faz sentido para as crianças. O próprio pesquisado russo (2021) nos ensina que a atividade lúdica se constitui em atividade-guia

infantil na qual as aprendizagens ocorrem, inicialmente entre os pares e, posteriormente, como funções psíquicas superiores. Ou seja, a experiência cultural imaginativa que acontece entre pares de crianças nas atividades de faz de conta é resultante de uma série de necessidades e impulsos que são muito importantes para o desenvolvimento delas.

Ainda segundo o autor (idem, 2021), isso acontece, pois, nas crianças pequenas, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos irrealizáveis, de natureza tanto intelectual quanto afetiva. O autor afirma que,

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca? A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança da primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (p. 213).

As crianças se entregam à brincadeira, portanto, pelo simples desejo e necessidade afetiva e intelectual de compreender as realidades circundantes: afetos, valores e culturas diversas, propriedades e funcionamento de objetos, fatos e fenômenos de toda ordem sem a pressão situacional do ensino dirigido. Na interação entre os pares, as crianças se comunicam por meio de uma linguagem secundária, ou de segunda ordem, na qual os significados estão dissociados dos objetos que lhes deram origem, apoiados por gestos semânticos recriados durante o desenvolvimento de narrativas imaginativas que ganham sentido nas práticas sociais.

Portanto, para nós, a brincadeira é uma ação que se constitui por e na linguagem imaginativa, é uma oportunidade sem igual para as crianças, sozinhas ou em grupo, experimentarem e usarem suas capacidades de transformar, por meio do uso da palavra falada, os significados de objetos, gestos e ações. Nesse processo, para alguns autores, desenvolve-se uma rica relação entre a brincadeira e a construção das narrativas infantis (Pellegrini y Galda, 2000) que podem impactar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e lingüísticas das crianças (Pellegrini y Ryzin, 2007). Para adaptar o uso de objetos para o faz- de -conta, as crianças necessitam de algumas habilidades cognitivas meta-representacionais tais como quando um objeto ou gesto é representado como algo a mais, na mente de cada criança, algo que se constrói ao longo de trocas sociais espontâneas e improvisadas, próprias da brincadeira (Smith, 2007).

Fazendo uso de objetos, brinquedos ou ações com significados transformados, as crianças podem se colocar no lugar de outras pessoas e criar diálogos imaginativos que permitem emergir uma narrativa improvisada, espontânea e colaborativa entre elas. A partir daí uma nova narrativa é criada progressivamente em um elevado processo cognitivo e lingüístico no qual as crianças acrescentam, recriam e mudam suas falas e as próprias ações dando-lhes novos sentidos.

Para sintetizar, a brincadeira é concebida neste capítulo como linguagem particular da infância e prática cultural investigativa que colabora para o desenvolvimento das competências imaginativas e comunicativas das crianças. Nas escolas de educação infantil, os professores e professoras podem oferecer-lhes intencionalmente livros literários, vídeos, obras de arte, trabalhos científicos, passeios e toda sorte de experiência cultural nutritiva para as crianças. No processo de indagar e levantar hipóteses sobre estes repertórios em suas brincadeiras, as crianças podem ampliar seus processos de letramento, inclusive quando introduzem investigações sobre como se lê como se escreve em contextos lúdicos significativos.

Baseado nos estudos recentes de Smith (2007), Sawyer y Dezutter (2007) e Roskos y Christie (2007) que vem pesquisando a relação entre a brincadeira e a alfabetização de crianças pequenas e em nossa própria pesquisa (Wajskop, 2017; 2019), a hipótese que deu origem a este artigo é que pode haver uma investigação da leitura e da escrita pelas crianças em suas brincadeiras sempre que os adultos criarem ambientes propícios de letramento associados à leitura de livros literários de qualidade que impulsionem sua curiosidade pelo uso social da leitura e da escrita.

Este artigo visa inspirar professoras e professores em suas práticas diárias e na reflexão sobre a presença das brincadeiras de faz de conta nas escolas de educação infantil assim como suas potencialidades em relação às

aprendizagens sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Para esse fim, são usados resultados de investigações acadêmicas realizadas em centros de educação infantil na periferia de São Paulo<sup>1</sup> e no acompanhamento e orientação de professores e professoras em uma escola privada experimental no centro da cidade.

## Brincar letrado e seu impacto nas investigações infantis

Em nossa investigação realizada em quatro Centros de Educação Infantil (CEI) localizados na periferia da cidade de São Paulo (Wajskop, 2017, 2019) identificamos que a regularidade das atividades de leitura em voz alta de livros literários para as crianças impactou em suas brincadeiras de faz de conta e no desenvolvimento da sua linguagem oral, proporcionando situações para que elas pudessem vivenciar experiências de letramento a partir da familiaridade com o livro literário como portador de texto. A essas brincadeiras denominamos de ‘brincadeira letrada’ (Wajskop, 2017) quando os temas e enredos transformados em narrativas pelas crianças estão diretamente ligados a temas e enredos dos livros com os quais tiveram contato regular. Pudemos constatar, durante o processo, por meio da gravação em vídeo de grupos de até 5 crianças entre 3 e 4 anos brincando juntas espontaneamente, a presença de frases e narrativas reproduzidas de textos lidos, tais como “dá licença que eu vou soprar” em uma brincadeira de casinha. Nela, a criança usou frase lida da história dos Três Porquinhos<sup>2</sup> em contexto não literário, mostrando incorporar em sua fala nova estrutura linguística advinda da leitura.

Em outro exemplo, o vídeo captou um menino de três anos que lê o livro literário “Me Poupe”<sup>3</sup> para quatro amigos da mesma idade, em cima de uma casinha na área externa do Centro de Educação Infantil (CEI). Ao folhear as páginas representando como se estivesse numa roda de leitura com seus amigos, ele reproduz comportamentos leitores que aprendeu com a professora e solicita às outras crianças que respondam suas perguntas de maneira que a narrativa do livro seja retomada por elas. Em dado momento, aparece uma borboleta e as outras crianças que ouviam a história começam a gritar: Olha a borboleta! Borboleta! E, imediatamente, o garoto a inclui no texto, enquanto lê, dizendo: borboleta... gatinho olha a borboleta... gatinho, gatinho...? E continua: me poupe!

Pudemos concluir em nosso estudo, exemplificado pelas cenas descritas acima e outras coletadas (Wajskop, 2017) que ambientes autênticos de brincadeiras de faz de conta enriquecidos por uma rotina de leitura em voz alta diária de livros literários de boa qualidade e adequados para a faixa etária das crianças propiciam, por sua densidade lexical e diversidade de construções (Teberosky y Jarque, 2014), as investigações da linguagem oral e do processo de letramento pelas crianças. Revelam, assim, a possibilidade de responder a indagações e investigações das crianças relativas ao mundo letrado e às suas produções culturais orais e escritas (Souza Saluto de Mattos, 2013; Neves y Castanheira y Gouvêa, 2015; Pellegrini y Galda, 2000). Além disso, a leitura contribuiu para o processo de letramento infantil na medida em que a palavra falada ganha sentido nas interações e narrativas construídas e permite que as crianças reflitam sobre sua relação com a escrita por meio do desenho da fala (Soares, 2013, 2017; Vigotski, 2021).

## Escola do Bairro e o sentido de pertencimento: a brincadeira de faz de conta e a linguagem oral como experiência sociocultural

Inspirada em Milton Santos (1999), esta escola é concebida como lugar ou território delimitado no tempo e no espaço, que se define pelo uso, ou seja, pelas relações e interdependências entre aqueles que a ocupam. As crianças e adultos podem construir seu sentido de pertencimento como cidadãos a partir das vivências e experiências cotidianas neste território sociocultural que é a escola e para além dos seus muros. Segundo Santos (1999), com quem concordamos, proporcionar as experiências cotidianas de uma “aprendizagem solidária” na escola possibilitaria às crianças “reconstruir um território a partir de mosaicos – porque o território se dá

sempre como um mosaico. Haveria algo que levaria à realização concreta, histórica e geográfica de eventos solidários (Santos, 1999). Além do espaço físico e ambiental da escola,

Essa idéia de território ocupado, a meu ver, pode ser mais adequada à noção de território em mudança, de território em processo. Se o tomarmos de seu conteúdo, uma forma de conteúdo, o território tem de ser visto como algo que está em processo. E é muito importante, é o retrato da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermédias e na sua dimensão local. Portanto, é o território que constitui o elo entre o passado imediato e o futuro (p. 17).

A Escola do Bairro considera, nesta perspectiva, que o território é o lugar de interações humanas, das aprendizagens pela experiência, pelas interações, pelas brincadeiras e pela investigação. O mundo, suas contradições e realidades, está aí representado como simulacro e seu ambiente é composto histórica e geograficamente, propiciando que as crianças e seus professores o investiguem seja dentro ou fora da sala de aula. Dessa forma, pode-se construir um sentido de pertencimento a partir do brincar e da indagação dos contextos nos quais a escola se insere. Dessa maneira, a escola torna-se campo possível de atuação ética e política da comunidade que a freqüenta em busca de um sentimento de pertencimento social mais ampliado, solidário e protagonista.

Portanto, ao considerar-se parte integrante do bairro-território e da cidade, a escola se propõe a ser mais do que uma instituição educacional transmissiva de conhecimentos. Concebida como um equipamento urbano, seus contextos e ambientes de aprendizagens visam proporcionar experiências e aprendizagens reais baseadas na indagação e na investigação cultural e científica. Desta forma, a escola pretende contribuir para o sentido de pertencimento das crianças e de seus professores por meio do reconhecimento da importância do bairro e da comunidade; por meio da promoção de conexões entre passado e presente; pelo reconhecimento das influências da história, da geografia, da topografia, da flora e da fauna; e pela compreensão da importância da produção cultural e das relações humanas, social e historicamente contextualizadas. (Duncan, Martin & Kreth, 2016). Além destes aspectos, pretende-se que o sentido de pertencimento das crianças seja construído por meio de experiências imaginativas e investigativas desenvolvidas e vivenciadas nas brincadeiras de faz de conta e nas narrativas que delas resultam. Assim, Ciências e Cultura -Artes, Literatura, Linguagens Expressivas, História, Geografia, Língua Materna, Etnias, Religiões, Culinária, Vestimentas, Afetos, etc.- passam a estar ligadas a um senso de pertencimento que ajuda nossos professores e professoras a criarem ambientes e oportunidades de aprendizagens a partir da escuta das diversas linguagens e da fala real das crianças (Boyd & Galda, 2011). Os ambientes ao ar livre tais como o jardim, a casa da árvore ou o Laguinho - ambientes criados intencionalmente para provocarem indagações - propiciam oportunidades para que as crianças brinquem com a natureza e as construções culturais, observem-nas, explorem-nas e comecem a lhes fazer perguntas. (Forneiro, 1998).

Em síntese, acredita-se que um ambiente escolar bem projetado intencionalmente pode se transformar em simulacro da vida real em que as crianças falam e pensam sobre si mesmas e observem, explorem e tomem consciência da comunidade e do território em que vivem. Criamos o jardim da Escola do Bairro e os diferentes ambientes de convivência para refletir a sociedade e a subcultura a que as crianças pertencem. As referências à arquitetura brasileira urbana, rural e contemporânea permitem que os quatro elementos -Terra, Água, Ar e Fogo- estejam presentes diariamente e estimulem a curiosidade e a imaginação das crianças em atividades ao ar livre ou em sala de aula. As crianças têm contato diário com a natureza e fazem parte de iniciativas de toda a escola para preservar seus elementos naturais. No jardim estão presentes vários micros biomas da flora e da fauna brasileira que atraem no centro de um bairro urbano de São Paulo - representantes da fauna nativa, principalmente aves e animais de jardim. No jardim, há também um lago de peixes ornamentais e girinos estrategicamente posicionados, um minhocário a céu aberto e exemplares de bananeiras e cafeeiros, propiciando às crianças experiências de um ambiente tipicamente brasileiro. Há também uma casa na árvore equipada com roldanas, cordas e todo tipo de peças soltas, uma casa de pau a pique de origem africana e

indígena e canteiros de ervas medicinais indígenas em estruturas que convidam crianças e adultos a pensar sobre o papel do meio ambiente em suas vidas.

## Investigação sobre a leitura e a escrita em contextos de brincadeiras letradas

As teorias socioculturais que estão na base deste trabalho (Elkonin, 1998; Vygotsky, 1979) consideram que as aprendizagens infantis ocorrem em contextos ou ambientes sociais que proporcionam, simultaneamente, a construção de competências e habilidades para falar e pensar por meio das indagações e investigações que ocorrem nas brincadeiras de faz de conta.

Roskos y Christie (2007) apresentam resultados de pesquisas recentes sob a ótica de diferentes perspectivas, considerando também a interrelação entre o faz de conta infantil e os processos de alfabetização de crianças pequenas.

Segundo Vygotsky (1979), a conversa entre pares é mais do que uma ferramenta cultural de comunicação porque produz significados nos quais crianças e adultos compreendem e organizam o seu mundo.

Falar, portanto, é fundamento da aprendizagem cultural infantil pois é constituída no seu cotidiano e, em grande parte, nas interações espontâneas ocorridas em suas brincadeiras, tal como exemplificado acima. É pelo uso cotidiano e ordinário da linguagem com os pais, irmãos e irmãs, vizinhos, em casa, na rua e no parque, nas lojas, nos trens e nos ônibus que se transmitem as qualidades essenciais de uma sociedade e da natureza social humana para as novas gerações. Isso acontece, também, no uso diário da linguagem com seus professores e pares.

Consideramos a linguagem oral fundante para o processo de alfabetização e letramento assim como para amplas aprendizagens infantis. Reconhecemos, também, outros modos de comunicação que incluem gestos, expressões faciais, postura e movimentos corporais (Kendon, 2004) como formas de comunicação e expressão entre pares. Essa idéia é especialmente importante quando se examinam as práticas comunicativas e os valores presentes nas brincadeiras de faz de conta.

Foi o que aconteceu com as turmas do Laguinho -turmas bi etárias entre 3 e 4 anos- no ano de 2024, na Escola do Bairro.

As salas da turma contam com uma minibiblioteca com gêneros textuais diversos que, à semelhança dos CEIs, são levados para casa semanalmente nas “saco linhas literárias”. Além disso, todas as práticas realizadas -desenhos, pinturas esculturas etc.- estão afixadas nas paredes com legendas escritas, seja pela professora ou pelas próprias crianças, o que torna o ambiente escolar um território privilegiado de letramento da língua escrita. Reproduzimos abaixo extratos dos relatórios de professoras<sup>4</sup> que demonstram como seus alunos incorporam textos literários lidos assim como investigam modos de desenhar a fala ou escrevê-la em usos sociais próprios nos contextos de brincadeiras de faz de conta na sala ou no jardim. Estes textos lidos pelas docentes desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente no que tange à ampliação e experimentação de vocabulário e expressões lingüísticas.

De acordo com uma das professoras da Turma do Laguinho, em seu relato,

Durante esses momentos de faz-de-conta, disponibilizamos, ao lado de materiais diversos, folhas de papel e canetas para que as crianças possam desenhar e escrever suas falas e registros. Em brincadeiras relacionadas à investigação sobre a construção de casas, por exemplo, as crianças utilizam papéis e canetas para criar listas de tarefas dos trabalhadores ou desenhar seus projetos arquitetônicos, usando a escrita como ferramenta social em contextos que lhe são significativos.

“Estou escrevendo a receita de como fazer cimento”, disse uma criança para a outra, e então, o que podemos observar é ela desenhando formas circulares representando as pedras, acrescidas de pequenos pontinhos para a areia e mais rabiscos aleatórios para a água. Neste exemplo, constatamos o uso social da escrita nas experiências vivenciadas pelas crianças em suas próprias brincadeiras espontâneas de faz de conta, propiciando a investigação de como a língua escrita é usada na e pela

sociedade. Torna-se mais importante para as crianças entender o propósito e o contexto da escrita do que memorizar letras isoladamente.

Outra professora da turma relata que,

Na volta das férias, nos deparamos com uma reforma no laguinho, que se tornou cenário de muitas observações e perguntas vindas das crianças: O laguinho ta sem água! O que é isso que ele ta usando? Olha, acho que aquilo é madeira. Como elemento disparador, li **Escola de Chuva de James Rumford** para as crianças e, ao fim, perguntei-lhes: Neste livro as crianças construíram a própria escola. E se construíssemos a Escola do Bairro? Usando tubetes grandes e pequenos, madeirinhas e bobinas, as crianças levantaram paredes, telhados, chaminés e até as cadeirinhas do refeitório! Enquanto isso, os primeiros meses do ano foram acompanhados de muita chuva, muitas vezes com raios, trovões e ventanias! Curiosas, as crianças observavam, tocavam o chão do jardim, a areia e as folhas molhadas: A areia ta com umas gotinhas! A chuva ta caindo e ta formando poça de lama! Sugerí que coletássemos a água da chuva com potes, baldes e bacias, compondo uma coleção de água de chuva que, ali dentro da sala, instigou as crianças a se perguntarem sobre seu sabor, cor, cheiro e temperatura. As construções e a chuva foram curiosidades importantes das crianças, que nos deram pistas para seguir com as investigações da turma. Neste momento, trouxe o livro **Tapajós de Fernando Vilela**, com a intenção de apresentar construções feitas em uma diferente estrutura: casas sobre palafitas, além de convidá-los a conhecer o modo de vida dos povos ribeirinhos. Falas como Quem mora no Tapajós anda de barco! As palafitas deixam as casas mais altas. Quando chove eles se mudam! revelam suas aprendizagens. Passei a organizar cenários de brincadeiras de faz de conta com rio, barcos e madeiras que se transformaram em palafitas para sustentar as enormes casas que protegem as crianças da chuva! Durante suas brincadeiras, observamos crianças remando em seus barcos para ir atrás de comida: A gente ta guardando comida pra ir pro Japão, Eu tô pescando! Alguém quer peixe? Vamos no mercado! Com a intenção de aprofundar com as crianças o conhecimento sobre a alimentação da população ribeirinha e seus modos de vida e trabalho, fiz a seguinte pergunta: O que será que pessoas que moram na beira do rio comem? Após levantarem suas hipóteses e as experimentarem na brincadeira, lemos uma pesquisa sobre a sociobiodiversidade e alimentação em uma comunidade ribeirinha do Tapajós. Por meio do faz de conta e das informações que foram trazidas, as crianças se deram conta sobre as semelhanças e diferenças nos aspectos ligados à cultura urbana e ribeirinha: No Tapajós não tem prédio. Eu também gosto de batata doce. Uma vez eu pesquei de verdade, mas não foi em São Paulo. Será que dá para pescar no laguinho da Escola do Bairro?

O trabalho intencional com os primórdios da escrita foi sugerido na medida em que consideramos que ela também é fonte de curiosidade e investigação dos pequenos. Concordamos com Vigotski (2021) quando cita que a

escrita deve ser significativa para a criança e ser provocada por uma necessidade natural. Deve ser incluída na tarefa essencial e necessária para a criança e, apenas depois podemos nos certificar de que se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dos dedos, mas como um tipo novo e complexo de fala (p. 135).

Já em 1929, Vigotski (2021) discutiu a relação entre o desenho e a brincadeira de faz de conta como modos precursores do que ele denominou fala escrita infantil. Para o autor,

o pedagogo deve organizar as ações da criança, a passagem complexa de um modo de fala escrita [desenho e brincadeira] para outro. Ele deve fazer com que ela passe pelos momentos críticos até a descoberta de que é possível desenhar não apenas objetos, mas a fala (p. 138)<sup>5</sup>.

Nesse caso, além da observação de escrita espontânea das crianças, provocamos situações nas quais elas podem investigar modos de fala escrita como uma prática escolar valorizada, fato que ocorre, principalmente, em suas brincadeiras de faz de conta. Assim, nessas práticas imaginativas de caráter sociocultural, as crianças podem não apenas comunicar-se pela fala, mas pensar sobre ela quando buscam desenhá-la.

Constatamos em nossas práticas que, quando em um ambiente letrado e estimulante para a escrita espontânea valorizada, as crianças, já na educação infantil, experimentam escrever suas falas, ora utilizando-se do desenho propriamente dito como aparece no relato da professora abaixo ora na introdução de letras do código alfabético presentes nos livros da sala. Assim, experimentam livremente em suas brincadeiras a fala oral,

a escrita da fala e, muitos já começam a se perguntar sobre a fala escrita dos textos literários, observando regularidades textuais ou autorais.

## Discussão e conclusão

Os exemplos descritos ao longo do capítulo e discutidos à luz de nossas concepções teóricas nos revelam que a presença da brincadeira de faz de conta imaginativa como instrução espontânea nas instituições de educação infantil pode proporcionar aprendizagens com sentido, entre pares, de conteúdos sociais reiteradamente trabalhados de maneira formalista, e por meio das quais as crianças não aprendem a falar, nem a ler, tampouco a escrever.

Com a experiência cultural desenvolvida pelas crianças em suas brincadeiras, buscamos inspirar colegas docentes para que reflitam sobre a possibilidade de observar, por meio da escuta atenta, as conversas espontâneas das crianças enquanto brincam, e assim criar ambientes de experiências que propiciem vivências culturais e trocas sociais em conversas reais que possam resultar em modos de fala escrita e na escrita da fala (Vigotski, 2021).

O uso significativo da linguagem oral em contextos culturais específicos, tais como em suas brincadeiras de faz de conta, criados por professores e professoras, pode propiciar às crianças oportunidades para que aprendam as expectativas, significados, valores e perspectivas da cultura na qual vivem. Além disso, os professores podem experimentar a construção protagonizada da linguagem verbal vivenciando processos de letramentos multimodais que levem as crianças, por meio de suas necessidades de investigar pela brincadeira e pelo desenho, a um processo gradativo e significativo da aquisição da fala escrita.

Podemos sugerir que o fazer de conta infantil, quando enriquecido intencionalmente por elementos lingüísticos, por meio da leitura em voz alta de textos literários, torna-se uma brincadeira letrada, ou seja, utiliza a mesma estrutura e a linguagem narrativa necessárias para a compreensão e uso social protagonista e significativo da língua. Nessa perspectiva, guardando seu caráter experimental, improvisado, indeterminado e social, a brincadeira letrada pode se constituir em uma experiência rica de exploração e compreensão do caráter representacional da linguagem, e resultar em maior consciência de sua construção e uso pelas crianças, em relação tanto à fala oral quanto à fala escrita.

Nossas investigações (Wajskop, 2017, 2019), e o acompanhamento de práticas docentes diárias na Escola do Bairro, têm demonstrado que a leitura de livros literários oferece enredos, personagens e conflitos que, ao serem lidos em voz alta, criam oportunidades para a compreensão das narrativas orais enquanto as crianças brincam com elas. A leitura de livros em voz alta pode fornecer rico repertório lingüístico e imaginativo que impacta diretamente nas interações orais das crianças em suas brincadeiras. Essas investigações (Wajskop, 2017, 2019) nos levam a acreditar que a brincadeira -inspirada e enriquecida pela literatura infantil lida em voz alta por professores e professoras- pode ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais e representacionais das crianças.

Como descrito acima, as brincadeiras de faz de conta também podem afetar a familiaridade das crianças com a palavra escrita, pois se constituem rico ambiente de letramento. Ao usar novas palavras e expressões aprendidas em práticas sociais de leitura e escrita reais para nomear objetos e ações em suas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades de nomeação e descrição, além de explicações semânticas, ao mesmo tempo em que se tornam mais conscientes da importância do uso da linguagem. Os livros lidos aprimoram as habilidades orais das crianças em situações em que o uso de novas palavras vai sendo necessário, e lhes permitem desenvolver uma consciência metalingüística -isto é, relativa ao significado das palavras- e a expansão de suas habilidades imaginativas.

Este capítulo buscou transcender o mito do debate enganoso que opõe brincadeira e ensino nas escolas da primeira infância ao afirmar que existe uma relação intrínseca e interdependente entre o aprender a brincar, o

desenvolvimento da linguagem e o processo de aquisição da escrita entre as crianças (Pellegrin y Ryzin, 2007). Não se trata de alfabetizar precocemente crianças pequenas.

Este artigo buscou trazer idéias para uma reflexão sobre o fato de que, desde a mais tenra idade, as crianças podem usar a fala oral e a fala escrita em suas brincadeiras como ferramentas de investigação culturais, empregando-as socialmente em ambientes autênticos de brincadeiras de faz de conta.

Afirmamos que a educação -por meio de intervenções culturais dos professores- pode enriquecer e qualificar as brincadeiras de faz de conta das crianças ao desenvolver práticas de ensino intencionais, como a leitura significativa de livros em seus quotidianos ou a proposição de escritas espontâneas tal como aconteceu com as receitas, por exemplo, em situações devidamente contextualizadas.

Podemos dizer que, investindo em pesquisas sobre a expansão do repertório lingüístico e narrativo das crianças por meio da literatura e de práticas de escrita como necessidades autênticas das crianças em suas brincadeiras, pode-se criar oportunidades para que todas as crianças, desde pequenas, se apropriem da linguagem oral e escrita de maneira socialmente significativa e consciente.

Nesses casos, a brincadeira de faz de conta se transforma em uma experiência partilhada da linguagem falada, do desenho da fala e da fala escrita (Vigotski, 2021) quando as crianças podem usar novas palavras e entendê-las em contextos imaginativos. Nosso trabalho aponta, em concordância com Wohlwend (2011), que o reconhecimento do valor letrado e do poder sociocultural da brincadeira de faz de conta desafia a tendência generalizada para a instrução dirigida e para o trabalho com a alfabetização formalista na educação infantil. Os exemplos mostram que as crianças usaram a brincadeira para aceder a identidades literárias como leitores, escritores e designers, o que permite a elas se tornarem usuários mais proficientes e críticos do texto impresso, da imagem e da ação.

Podemos dizer que, ao enriquecer as habilidades orais das crianças com a leitura de livros e oferecer-lhes ambientes, objetos e autorização para experimentar escrever enquanto brincam de faz de conta, as professoras e professores criam oportunidades para transformar a brincadeira em uma investigação, também, letrada.

## Referências bibliográficas

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1973). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Boyd, M. P. & Galda, L. (2011). *Real Talk in Elementary Classrooms*. Nueva York, EE. UU: Guilford Press.
- Duncan, S., Martin, J. y Kreth, R. (2016). *Replanteamiento del panorama del aula: creación de entornos que conecten a los niños pequeños, las familias y las comunidades*. Louisville, Carolina del Norte: Gryphon House.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do Jogo*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. (Org.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 229-281). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gurgel, P. (2012). Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização no Brasil. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 1 (1). DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v1i1.6063>
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Neves, V. F. A., Castanheira, M. L. & Gouvea, M. C. S. (2015) O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil em brincadeiras diferentes. *Rev. Bras. Educ.* 20 (60), 215-244. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000100215&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100215&lng=pt&nrm=iso)>.DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>.
- Pellegrini, A. & Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In: *Beginning reading and writing*. (pp. 58-65). New York, EE. UU: Teachers College Press.
- Pellegrini, A. & Ryzin, M. V. (2007). Commentary: cognition, play and early literacy. In: Roskos, K.A.; Christie, J. F. *Play and Literacy in Early Childhood: research from multiple perspectives*. (pp.65-80). 2. ed. New York, EE. UU: Routledge.
- Rogers, S. (Ed.). (2011). *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. New York, EE. UU: Routledge.
- Rogers, S. (2011). Play and Pedagogy: a conflict of interests? In: Rogers, S (Ed.). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: concepts, contexts and cultures*. (pp. 5-18). New York, EE. UU: Routledge.
- Roskos, K. A. & Christie, J. F. (2007). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. New York, EE. UU:Routledge.
- Santos, M. (1999). O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. *Cadernos IPPUR*, Ano XIII, (2), 7-12.
- Sawyer, K. & Dezutter, S. (2007). Improvisation: a lens for play and literacy research. In: Roskos, K.A.; Christie, J.F. *Play and Literacy in Early Childhood: research from multiple perspectives*. (pp. 21-36). New York, EE. UU: Routledge.

- Smith, P. (2007). Pretend Play and Children's Cognitive and Literacy Development: sources of evidence and some lesson from the past. In: *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives*. (pp. 3-19). 2. ed., New York, EE. UU: Routledge.
- Soares, M. M. (30 out. 2013). Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita. (Entrevista concedida a Antônio Gomes Batista). Plataforma do Letramento, Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em 20 de março de 2017.
- Soares, M. M. (2017) Programa Alfalettar. In <http://alfalettar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita>, s/d. acesso em 20 de março de 2017. Acesso em: 24 jan. 2016.
- Souza Saluto de Mattos, M. N. (2013). *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Rio de Janeiro: 2013, 192 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.
- Teberosky, A. & Jarque, M. J. (2014). Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos Cenpec*, 4 (1). Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/276/277>>.
- Vigostky, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski/ Lev Semionovitch Vigotski*; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Portugal: Edições Antídoto.
- Wajskop, G. (2012). *O Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Wajskop, G. (2017). Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches. *Revista Estreidiálogos*, 4 (2), 31-53.
- Wajskop, G. (2023). Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches. *Educ. Real.*, 42 (4), 1355-1374. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432017000400009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432017000400009&lng=pt&nrm=iso). DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661980>.
- Wohlwend, K. E. (2011). *Playing their ways into literacies: reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*. New York, EE. UU: Teachers College Press.

## Notas

1 Este artigo também se inspira na experiência educativa da Escola do Bairro ([www.escoladobairro.com](http://www.escoladobairro.com)), concebida e criada por mim em 2016 na qual atuo como diretora geral e coordenadora pedagógica.

2 *Três Porquinhos e o Lobo Mal*, livro literário, gênero conto tradicional, editora desconhecida, parte do acervo do CEI.

3 *Me Poupe*, livro literário, de Nathalia Arcuri, gênero conto de repetição, Editora Companhia das Letras, parte do acervo do CEI.

4 Agradeço a contribuição das Profas. Diana Jonas, Giovanna Parisi e Mariana Godoy na participação deste trecho do artigo, cedendo generosamente, o relato de suas práticas docentes registradas em relatórios da turma.

5 Desde 1985, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a publicação no Brasil do livro *Psicogênese da língua escrita*, marcaram uma revolução na história da alfabetização no Brasil (Paulo Gurgel, 2012), e vêm nos ensinando sobre a relação entre a fala e a escrita espontânea das crianças.



# Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia. Una mirada desde la Formación docente uruguaya

The need to recognize and overcome the dichotomy that exists between taking care and teaching during early childhood. From an uruguayan teacher's school professor's point of view

*María Graciela García Gorostiaga*  
*Consejo de Formación en Educación, Uruguay*  
 mariaggostiaga1719@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-434>

 <https://orcid.org/0009-0006-0206-806X>

Recepción: 16 Septiembre 2024

Revisado: 27 Octubre 2024

Aprobación: 15 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El presente artículo propone presentar algunos pasos trabajados en un Proyecto de Intervención que busca revisar desde la formación docente uruguaya, la dicotomía que se genera entre cuidar y educar a los niños y niñas de Primera Infancia. Muchas veces no de forma explícita, pero sí implícita, hay quienes se posicionan de un lado o del otro en sus discursos y/o en sus prácticas profesionales, e insisten en confrontar dos caminos que se deben recorrer de manera simultánea, formando parte de un mismo proceso. Por este motivo, es imprescindible entender desde la formación docente que la educación y el cuidado son tareas inherentes y simultáneas que realiza el educador/o maestro de primera infancia y esto puede ser clave en la formación de las nuevas generaciones de educadores y docentes de la educación que se profesionalizan para trabajar con esta franja etaria.

**Palabras clave:** cuidado, educación, prácticas preprofesionales, primera infancia.

## Abstract

This article presents some of the steps considered for an intervention project whose main purpose is to make a clear statement in the existing debate in the teacher's degree preparation field, between caring and teaching early children. Most of the times, in an implicit way, people tend to root for one side or another, through their speech and the way they play their professional role, they insist in confronting both concepts, paths that should not be separated from one another, indeed, it is the opposite, since these are both part of the same process. Taking this into account, to see both educating and caring as simultaneous tasks, plays a vital part in the teacher's final commitment. This is the key when preparing future generations of teachers whose main field is the mentioned age range.

**Keywords:** care, education, preprofessional practices, early childhood.

## El cuidado en la educación de la primera infancia

El cuidado es un elemento central del bienestar humano, nadie puede sobrevivir sin ser cuidado, tal como sostienen Faur (2014), Antelo (2015) y otros. Esto llevará a analizar el cuidado en la primera infancia desde diferentes enfoques teóricos provenientes de la sociología, pedagogía, psicología, filosofía y antropología, remarcando su relevancia como objeto de estudio y a la vez encontrando en estos diferentes enfoques aportes que se complementan.

Desde la filosofía, Brailovsky (2020) dice que Kant, ya en la Ilustración, entendía la educación como la confluencia de tres elementos: la disciplina, la instrucción y el cuidado. Señala que el cuidar hace referencia a una serie de gestos donde se destaca la idea de enfocar la atención en el otro. Brindar una actitud de disponibilidad, esperar, dar tiempo y también proteger. Afirma Brailovsky, que el acto de educar contiene también a la práctica del cuidado. En la misma línea encontramos al pedagogo Alfredo Hoyuelos (2014) quien nos habla de una pedagogía del cuidado al hacer referencia a la “pedagogía del moco”. Buscando mirar el cuidado desde una perspectiva pedagógica, este investigador hace alusión a los cientos de veces que los educadores de primera infancia se encuentran en esta situación de limpiar los mocos, sobre esta acción recurrente que se da en las salas de primera infancia señala “cada vez que tenemos que limpiar mocos debería ser un acto amoroso en forma de ritual, con sentido educativo. Todo lo contrario, a tantos mocos robados sorpresivamente, sin previo aviso, sin encuentro significativo” (Hoyuelos, 2014, p. 1).

El cuidado de forma respetuosa, personalizada y atenta a la que hace referencia este autor es un compromiso como él llama: *criterios profesionales que implican un “contacto con tacto”*. Entiende que se le podría alegrar si es posible hacer este *cuidado con tacto* con las ratios reales adulto-niño, afirma que la profesionalidad y el respeto deben acompañar cada situación educativa en cada contexto. Reconoce que con las mismas condiciones organizativas hay educadores que tienen este cuidado y otros que no.

El afecto en las instituciones educativas para la primera infancia es uno de los principios fundamentales de su ser y quehacer, porque es imprescindible para la construcción de la subjetividad del ser humano. De esta manera se aborda progresivamente el cuidado desde una perspectiva psicológica. Estos cuidados que en principio parecen solamente una respuesta a la necesidad de supervivencia del niño, tienen la virtud de garantizar y promover el desarrollo humano. Entienden Hoyuelos (2014), Lobo (2008) y Zelmanovich (s/f) que estas satisfacciones de necesidades contribuyen a que el niño tome conciencia de sí mismo, de sus sensaciones y posibilidades corporales, así como también estos cuidados contribuyen a la construcción de la subjetividad de los bebés, las niñas y los niños.

Zelmanovich, sobre esta construcción de subjetividad, sostiene que los cuidados son de un orden constitutivo para el sujeto, convoca a estar atentos al sujeto que hay en el niño, que hay de particular, de singular en cada uno de ellos. Continuando con las diferentes miradas sobre el cuidado, desde lo pedagógico, se puede acudir a Brailovsky (2020) quien dice que el cuidado es un gesto ético, porque el cuidado como asunto pedagógico es una invitación a formas precisas y subjetivas de pensar el encuentro, el trato, la disponibilidad, el cuerpo, la mirada. La valoración pedagógica proviene de la propia gestualidad del docente y no de los contenidos de enseñanza. Entiende al cuidado como una serie de gestos donde se destaca la idea de enfocar la atención en el otro, brindarse desde una actitud de disponibilidad. En esta gestualidad hay coincidencia con el planteo de Diez (2013) quien dice que el aprender es el pretexto que sitúa a las instituciones educativas de primera infancia, pero el verdadero texto es el mundo emocional y la relación que los niños entrenan en “esto” de ser personas.

Todo lo que es sentir se irá haciendo piel y dando seguridad, facilitando que cada cual sepa que es una persona diferente a las otras. Todo lo que es sentir irá llenando de experiencias concretas el piso de abajo personal, ese lugar donde se reúnen los

deseos, las inseguridades, los miedos, las alegrías, los enfados, las penas y demás sentimientos que conformarán nuestro bagaje emocional (Diez, 2013, p. 65).

Labarta (2017), Lobo (2008) y Zabalza (2008) coinciden en que cuando se habla de cuidado y educación se entiende el lugar preponderante que ocupa lo afectivo y el acercamiento a la cultura.

Cuando estos cuidados se realizan con el debido respeto, los niños tienen la ocasión de moverse, de sentir, de mirar, de oír, de tocar, de saborear, en un registro de sensaciones casi infinito (Lobo, 2008). Las propias frustraciones, la ausencia de satisfacciones durante algunos ratos, le obligan a recordar estas, a desecharlas, dando paso a la simbolización y disfrutando de ellas cuando llegan doblemente. Este concepto del cuidado atento como una devolución al bien-estar, es decir *estar bien* es un tema recurrente en los autores referentes de esta temática.

Se acuerda con Labarta (2017) cuando señala que el cuidado es condición necesaria para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, ya que necesitan del afecto y la protección que otros -adultos- proveen para poder vivir y constituirse como sujetos. Pero aclara que no se enseñan las prácticas de cuidado para luego dedicarse a lo pedagógico; debido a que por ejemplo en el caso de enseñar a usar la cuchara o lavarse los dientes, esto es entendido como un contenido pedagógico en sí mismo, es enseñar una práctica social. En las instituciones de primera infancia esto significa enseñar saberes culturales. Si son suficientemente placenteras, estas experiencias permiten establecer relaciones entre los objetos. Lobo (2008) señala que comparar, asociar en función de sus características y utilidades, dan paso a los primeros juegos simbólicos. Su repetición regular y ritual ayuda al niño a estructurar el tiempo y a anticipar.

La abundancia de la comunicación verbal con que los adultos acompañan y dan sentido a estos momentos, es fundamental para la adquisición del lenguaje al producirse en un contexto significativo para el niño. Es por lo expresado hasta aquí, que los cuidados corporales son decisivos para el desarrollo de la subjetividad, si no fuera por la dependencia del niño pequeño hacia los adultos no se producirían esos intercambios de gestos, miradas, contactos corporales. Es en el escenario de satisfacción de las necesidades más básicas donde se practica el juego de la dependencia y la independencia, favoreciendo la autonomía progresiva, según entiende Lobo (2008).

Para atender al cuidado desde una perspectiva antropológica, Santillán (2015) habla de una de las principales dificultades a la hora de analizar el cuidado, esto es la separación (vista además como necesaria) entre un espacio público: la escuela y un espacio privado: el hogar. A esto Faur (2014), desde su perspectiva sociológica, agrega a lo anteriormente mencionado que el cuidado como tal, sigue siendo percibido como una responsabilidad de la esfera privada, doméstica, familiar, mientras los jardines de infantes son considerados como espacios públicos.

Santillán (2015) dice también que existe otra división entre los “saberes especializados” (los de la medicina y la pedagogía) y los “saberes legos” (ligados a los lazos de proximidad, la vecindad y la familia). Agrega que en la tradición de la filosofía y la política de occidente en la diferenciación entre lo público y lo privado se ha equiparado con la diferenciación entre el mundo político, “público” o espacio de “los hombres” y el mundo “doméstico”, “el hogar” y/o espacio de las mujeres; tal como lo señalan los estudios anclados en la perspectiva de género.

Todo lo expuesto hasta aquí lleva a la necesidad de profundizar en los modelos de cuidado en las instituciones.

## La práctica preprofesional de tercer año de la carrera Maestro de Primera Infancia del CFE en el Instituto de Formación docente de Florida

En cuanto a los docentes de práctica de 3er. año del Instituto de Formación docente de Florida buscan ofrecer que la misma sea un espacio de integración, consolidación y resignificación de lo trabajado en forma

teórica en las diferentes asignaturas y de las prácticas mismas, tal como lo propone el programa. El mismo tiene como intención que los estudiantes puedan apropiarse de las diversas estrategias de la práctica docente en general y de las características de esta etapa infantil en particular.

Además de las propuestas lúdicas y literarias libres, cada semana los estudiantes planifican atendiendo a las temáticas que promueve el equipo de salud, por ejemplo: higiene de manos, higiene bucal, semana del corazón, lactancia materna, alimentación saludable, incorporando también estos tópicos en las propuestas que ofrecen. Además, entregan a las familias folletos con información ampliatoria sobre éstas; lo que implica un diálogo permanente entre los estudiantes, docentes y el equipo de salud, también con los docentes de Juego y Salud del Instituto para planificar sus propuestas. En ocasiones puntuales realizan encuentros o coordinaciones con trabajadores sociales o referentes de instituciones del barrio donde se encuentra la policlínica.

Sumado a lo anterior, en forma conjunta, estudiantes y docentes de tercer año, elaboraron un proyecto de Bebeteca en la Biblioteca Municipal, siendo ésta la primera Bebeteca del país que está dirigida y gestionada por los estudiantes de Magisterio de Primera Infancia.

La Bebeteca es un espacio de lectura para bebés y niños hasta los tres años. Asisten acompañados de sus padres u otros referentes familiares o adultos. Se reciben, además, grupos de niños de centros educativos acompañados por sus educadores y docentes. En este espacio los estudiantes brindan cada día diferentes propuestas literarias como lectura de cuentos, narraciones, poesía, obra de títeres, marionetas, entre otras. Luego de esta actividad los estudiantes ofrecen, a los niños y adultos, una instancia de encuentro con el material literario, permitiéndole a los niños y a sus referentes “explorarlo” libremente.

Considero oportuno comentar que hemos visto que este espacio libre permite a niños y adultos encontrarse de una nueva manera, vincularse en un tiempo no apurado, cuidadosamente pensado para ellos. Permite también a bebés y niños pequeños acercarse a un material que sirve de intermediario para enriquecer vínculos con otros niños, otros adultos y con la literatura (García, 2018, p.139).

Al realizar la práctica en tres espacios con características bien disímiles: sala de espera de policlínicas barriales, Bebeteca y centros educativos de primera infancia, es necesario ahondar en cómo los docentes trabajan para propiciar la reflexión sobre las prácticas desde el espacio teórico. En un primer momento, cabe reconocer que los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza no son sencillos porque implican un compromiso activo, un análisis profundo de las prácticas contextualizadas de los estudiantes, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar pautas claras con respecto a qué entendemos por reflexionar, ofreciendo tiempos y oportunidades para que la reflexión ocurra.

A tales efectos se acuerda con los estudiantes realizar registros grupales en cada espacio, de lo acontecido en cada jornada de práctica y luego de forma individual. En sus bitácoras van registrando las observaciones, planificaciones, evaluaciones y autoevaluaciones de cada una de las jornadas. De esta manera, se trabaja de forma conjunta sobre los procesos con sus dificultades, aprendiendo de los errores, de los progresos, de los logros, de la resolución de problemas y de los emergentes.

Al mismo tiempo, se realizan registros fotográficos y videos de los estudiantes, niños, familias y otros adultos referentes en los diferentes espacios. Cabe aclarar que se solicita autorización a las familias para el uso de las imágenes con fines pedagógicos. Estos registros sirven para mirarse y mirar al otro, su disponibilidad corporal, su mirada, la preparación y el uso del espacio pedagógico, lo que lo habita; los recursos y cómo todos estos elementos de la situación educativa confluyen en los resultados de prácticas potentes. Los estudiantes van realizando también evaluaciones grupales de sus procesos.

Sobre el final del año lectivo cada equipo comunica sus experiencias a otros compañeros que se encuentran realizando sus trayectorias en otros espacios de práctica.

(...) el desafío es que los estudiantes formen parte de un colectivo que produce conocimientos específicos -a partir de sus propias prácticas y de la reflexión conjunta-. Asimismo, favorecer su ejercicio preprofesional le dará, a cada uno, herramientas para ser profesionales reflexivos, capaces de desempeñarse en diferentes espacios y equipos de trabajo. Con la convicción de que estas oportunidades brindadas en sus prácticas pre-profesionales trasciendan su vida estudiantil, es que constantemente provocamos espacios y propuestas que impliquen trabajar en equipo (García, 2018, pp. 140-141).

Son ejemplo de estas acciones grupales: acordar juntos una priorización de competencias a trabajar en cada espacio utilizando el marco curricular, registrar diariamente en forma grupal sobre los espacios, comunicar al resto del grupo de estudiantes cómo se trabajan en el mismo las diferentes dimensiones de la práctica.

En lo que refiere a la evaluación, los equipos que pertenecen al mismo espacio de práctica se reúnen a realizarla. Esta tarea les permite tomar conciencia de lo complejo que es trabajar con otros, pero a su vez les aporta el conocimiento de cuánto beneficia a sus prácticas este pertenecer a un equipo que piensa, reflexiona, confronta ideas y vuelve a las prácticas más fortalecido. Esta metodología de trabajo permite al docente, realizar una evaluación permanente del proceso, donde se conjugan conocimientos del orden conceptual y metodológico para realizar el ejercicio de la enseñanza.

Se hace necesario articular con los conocimientos teóricos para dar fundamentos al “hacer”. Es imprescindible para el docente de práctica coordinar con otros docentes y también lo hacen los estudiantes entre ellos de forma coordinada y/o espontánea. Esto favorece la constante reflexión colectiva en la selección de bibliografía, los espacios de práctica, estar atentos a las oportunidades para invitar a formadores y/o conocer experiencias en otros lugares de forma presencial o virtual.

Todo esto busca que el estudiante vuelva la mirada sobre sí mismo, con una nueva perspectiva al analizar sus producciones, como también profundizar en su metodología para producir nuevas observaciones, registros y planificaciones. De esta práctica va surgiendo que al mirarse críticamente encuentran nuevas incertidumbres y certezas, búsquedas y necesidades de nuevos desafíos.

(...) como docente de práctica mi compromiso con los estudiantes es ofrecerles, en esta etapa de la formación, experiencias que conduzcan a un razonamiento crítico. Razonamiento que tenga presente que lo vivido no se logra únicamente cuestionando sus propias ideas y prácticas. Es necesario también, analizar críticamente el conocimiento teórico y científico que se estudia para evitar así percibirlo como algo cerrado, acabado, descontextualizado (García, 2018, p.141).

En este proyecto de práctica pre-profesional la intencionalidad pedagógica trasciende los centros educativos, dando lugar a que la familia encuentre nuevos espacios donde puede involucrarse y participar desde el juego y/o desde la literatura permitiéndoles ser protagonistas en lo que le proporciona disfrute y aprendizaje al niño.

El desafío actual para los docentes que ofrecen sus prácticas en espacios tales como centros educativos, culturales y/o comunitarios es buscar que el análisis individual y colectivo de las prácticas preprofesionales les permita a los estudiantes asumir compromisos éticos con la educación y con el cuidado de la primera infancia.

## Trayectorias curriculares

La estructura curricular de la carrera de Maestro de Primera Infancia cuenta con asignaturas optativas, los docentes presentan propuestas de seminarios con temáticas no trabajadas en la malla curricular y/o temas que son necesarios de profundizar. Parece oportuno considerar para este proyecto de intervención atender a estos seminarios llamados Trayectorias curriculares, al considerarlos como ventana de oportunidad debido a su posibilidad de articulación entre los seminarios y la asignatura Didáctica práctica de 3er. año. Aquí se pueden advertir al menos dos líneas posibles: por un lado, ahondar en el proyecto educativo y la posibilidad de trabajar allí transversalmente la integración del cuidado y la educación. Antecede a este trabajo propuestas realizadas por la docente autora de la tesis en esta línea al comenzar a instalar esta problemática. Cabe aclarar que los estudiantes pueden optar libremente por las diferentes propuestas dando lugar a búsquedas personales de

profundización en campos disciplinares de interés que se eligen entre cursos o seminarios que se ofrecen en la propia carrera o en las otras carreras impartidas por el CFE o en otras instituciones de nivel universitario.

## **Proyecto educativo para los Centros de Primera Infancia. Una de las propuestas de Optativa de Carrera de Maestro de Primera Infancia ofrecidas a los estudiantes**

El principal objetivo del Seminario Optativo Proyecto Educativo para los Centros de Primera Infancia es ofrecer a los estudiantes de la carrera de maestro de primera infancia aportes para la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos; considerándose la profundización de este tema como una debilidad y vacío en la malla curricular de la carrera.

Sin embargo, el proyecto educativo es una exigencia que se desprende del artículo 104 de la Ley General de Educación n° 18.437. De acuerdo a los requisitos del CCEPI (Consejo coordinador en Educación para la primera Infancia) en el Proyecto educativo se define y fundamenta la propuesta educativa que sustenta y atraviesa transversalmente la institución. Debe detallar el funcionamiento del centro, las actividades a desarrollar con los/las niños/as, el trabajo a realizar con las familias y la comunidad, definiendo las metas que se plantean alcanzar y sus modalidades de trabajo. El Proyecto Educativo Institucional debe estar fundamentado en los lineamientos del Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, Dirección de Educación, Área de Educación en la Primera Infancia, 2006) y del Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) para aquellos centros que atienden también población de 3 años en adelante.

Cabe aclarar que estos requisitos fueron ratificados en el año 2012. Parece oportuno señalar que el Marco Curricular (CCEPI, 2014) establece en su principio de contextualización:

Niñas y niños encuentran sentido a sus experiencias cuando se relacionan con su contexto. Las pautas, normas, planes, programas, proyectos, recursos destinados a la atención y educación en la primera infancia deben ser analizadas por las personas adultas para adaptarlos a la realidad de su contexto y dotarlos de pertinencia. De esta forma es posible preservar y atender la diversidad presente en todo grupo humano (CCEPI, 2014, p. 17).

Como responsables de la dirección de los centros educativos o formando parte del equipo de un centro educativo, es importante que los futuros egresados comprendan que elaborar el proyecto educativo proporciona una estrategia que tiene mucha fuerza para lograr cambios en la institución y en la relación de la misma con el contexto en el que se encuentra.

El MEC (2015) señala que para que el Proyecto educativo resulte de utilidad debe ser diseñado tomando en cuenta la o las temáticas centrales sobre las que el centro se propone trabajar durante un período específico.

Se considera que este seminario puede ser un espacio fértil y oportuno para pensar proyectos que integren el cuidado y la educación tal como fue descrito en el primer apartado, de forma que todos los responsables de cuidar y educar cuenten con un espacio de reflexión y acción para que sus prácticas sean verdaderamente integradoras.

## **Descripción y análisis del Seminario “Relación entre cuidado y educación para la primera infancia” (2021)**

Otro de los seminarios optativos presentados, es el denominado: *Relación entre Cuidado y Educación para la primera infancia*, al mismo se inscribieron treinta estudiantes de la carrera de maestro de primera infancia. Se desarrolló de forma exclusiva por plataforma virtual en el segundo semestre del año 2021, por ser cursado durante la Pandemia COVID 19. Cabe decir que los estudiantes optan por tres seminarios de un listado de ocho propuestas.

Se solicitó a los estudiantes al iniciar el seminario realizar una narrativa autobiográfica que exprese el cuidado recibido en sus propias experiencias de vivir su primera infancia. Al entender de Brailovsky (2020): “la búsqueda de la propia niñez” (p. 7).

Se entiende por narrativa autobiográfica, siguiendo a Anijovich (2009), al trabajo que hace el estudiante de formación sobre la comprensión de qué elementos de la historia personal influyen en su historia profesional, cómo incide lo familiar en la elección y el ejercicio de la profesión y qué aspectos de la historia escolar favorecen u obstaculizan el desempeño del rol profesional.

Esto permite al docente desarrollar una escucha atenta y sostenida, y puede ir adentrándose en las experiencias pasadas de sus estudiantes, en los modos que estos últimos tienen de percibir y dar sentido a dichas experiencias y en las modalidades singulares en que configuran articulaciones entre teoría y práctica.

En el seminario *Relación entre Cuidado y Educación* dictado en el año 2021, se optó por comenzar con la autobiografía como instrumento porque favorece a los estudiantes para introducirse en la temática desde su propia experiencia de vida, favoreciendo el acompañamiento que el docente hace de sus estudiantes porque le permite desde un análisis profundo de las mismas comprender cómo el estudiante comprende el mundo y reconstruye los saberes específicos de la asignatura.

En este seminario se percibe que el instrumento autobiográfico es muy bien recibido por la comunidad estudiantil y sorprende la profundidad con que algunos estudiantes responden a la consigna. Con respecto a sus experiencias de cuidado, en las narrativas podemos advertir que algunas de ellas traen experiencias de cuidado, según su propio relato sostienen que vivieron una infancia de cuidados, en primer lugar, identificando al adulto que cuida, detallando como lo hacía, encontrando algunas narrativas cargadas de emociones, descripciones sensoriales y detalles muy específicos.

Algunas estudiantes identifican al adulto referente de su cuidado en el ámbito familiar y otras se retrotraen a esos primeros educadores. Otras narrativas dan cuenta de experiencias de dolor, al experimentar descuido por parte de sus adultos responsables en su hogar y cómo el primer espacio donde se sintieron cuidadas fue en la escuela. De sus descripciones se desprende una clara comprensión de las dimensiones del cuidado, haciendo énfasis en lo vincular y afectivo.

A partir de esta experiencia que resultó ser muy movilizadora para las estudiantes y docente por la capacidad de apertura e involucramiento de las estudiantes, se ofrece la lectura y análisis de diferentes textos que abordan la temática del seminario, se solicitó a los estudiantes hacer preguntas sobre los temas trabajados. Surgen así, líneas de interés para trabajar una pauta común de entrevista dirigida a maestros y educadores.

En este seminario se optó por una metodología de investigación cualitativa, dado que se propuso comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Dicha metodología se fundamenta en una perspectiva interpretativa, con propuestas fundamentadas, con el fin de entender el significado de las acciones de los seres humanos y ofrecer explicaciones para contribuir al conocimiento de los fenómenos que interesan.

Se elige en esta oportunidad el instrumento de entrevista semiestructurada, es decir que el estudiante como investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diferentes temas, así como el modo de formular la pregunta. Cada informante calificado debe cumplir con la condición de ser un educador o maestro en ejercicio trabajando actualmente en educación para la primera infancia. Cabe aclarar que a cada entrevistado se le consultó los siguientes datos: carrera e institución donde estudió, lugar de trabajo actual, rol que ocupa en la institución de trabajo, años de experiencia trabajando con la primera infancia.

De las entrevistas se destaca que las maestras entrevistadas trabajan en educación inicial nivel 3 a 5 años, en escuelas o jardines de infantes públicos. Las maestras de educación inicial pueden ser egresadas de la carrera Maestra de Educación Primaria y/o Maestras de Inicial.

Las educadoras entrevistadas trabajan en nivel bebés y un año, en experiencias oportunas y modalidad diaria para los niveles 2 y 3 años en centros CAIF (Centro de Atención a la Infancia y la familia) o CAPI (Centro de

atención a la Primera Infancia) dependientes del INAU. Estas educadoras estudiaron en academias no reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura, o en Cenfores curso básico de educador de Primera infancia (curso de 504 horas tal como se detalla en el presente trabajo en el apartado Antecedentes). Algunas de estas educadoras son actualmente estudiantes de la Carrera de Maestro de Primera Infancia. Consultadas las educadoras y maestras sobre en qué consisten sus tareas diarias, una educadora responde:

El plan CAIF trabaja desde la gestación, por medio de acciones con las embarazadas y su núcleo familiar, llevadas adelante junto al equipo de salud de la zona. A partir del nacimiento del niño, la atención se realiza a través del programa de experiencias oportunas, el cual se dirige a niños de 0 a 2 años y sus familias, por medio de talleres que promueven experiencias de aprendizaje para el niño y potenciar las capacidades parentales en cuanto a crianza. Para los niños de 2 y 3 años se implementa una propuesta pedagógica basada en el Marco Curricular (...) (Maestra referente de Caif, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Al estar como educadora referente (...) acompañar en la rutina diaria, como el desayuno, lavado de manos, ordenar el almuerzo lo cual todo esto está en la planificación, que el tiempo compartido sea un espacio de juego, pero que también sea algo pedagógico (Educadora Cenfores Nivel 2 años, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Otra maestra hace referencia a un momento de la rutina diaria en su Jardín:

¿Por qué la merienda en la escuela? Por el hecho de aprender lo que son los hábitos, inclusive hasta lo que es doblar la servilleta para volverla a poner en el bolsito. Entonces de eso consta, por ejemplo, un día cualquiera en mí clase (Maestra escuela pública rural, 14 años de experiencia, octubre, 2021).

Mientras que una educadora que trabaja en la franja desde el nivel bebés a 3 años responde:

La tarea diaria consiste en proporcionar un ambiente estimulante, atento, inclusivo, seguro y limpio para los niños/as, planificar actividades apropiadas basadas en el juego para fomentar el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, respetando los tiempos y ritmo de cada niña/o. Desarrollar horarios y rutinas para familiarizar a los niños con hábitos y atender necesidades diarias (por ejemplo: lavado de manos, alimentación) (Educadora de Caif, 9 años de experiencia, lugar de estudio ICEF y CENFORES, octubre, 2021).

Otra dice:

Favorecer situaciones de enseñanzas para que construyan aprendizajes significativos, habilitar el juego, el movimiento, el disfrute, el cuidado, la contención; generar en el niño las ganas de volver al día siguiente. Ampliar sus vínculos, sus intereses, sus encuentros, su curiosidad; buscar que él se desarrolle en toda su integralidad, involucrando a la familia como coeducadora (Maestra Jardín de Tiempo completo, 18 años de experiencia, octubre, 2021).

Lo que se pretende con la propuesta es distinguir si las maestras y educadoras entienden el cuidado como parte de la educación, en su tarea diaria. Se desprende del relato que el cuidado es entendido como algo que se hace además de enseñar, para generar hábitos. *“Desarrollar horarios y rutinas para familiarizar a los niños con hábitos.”* Estos últimos entendidos en varios casos como rutinización, no como ritual que enseña prácticas sociales, saberes culturales. A excepción de una entrevistada, en las demás entrevistas seleccionadas, el cuidado no es definido como contribución al desarrollo integral de los niños garantizando su bienestar. En este proyecto de intervención interesa recuperar el sentido de las situaciones pedagógico/didácticas; devolviéndoles su significado para evitar caer en la tarea diaria como algo mecánico, hacer por hacer. En oposición a esto se entiende que resignificar el sentido de los tiempos y espacios pedagógicos permitiría revisar qué hábitos que se enseñan en los centros educativos tienen sentido y cuáles no.

Buscando conocer el concepto de infancia de las maestras y educadoras entrevistadas, se consulta a los educadores y maestros sobre cómo son los niños con los que trabajan. En sus respuestas encontramos dificultad para describir qué entienden por niño de primera infancia, las educadoras y docentes proporcionan respuestas muy variadas:

Al estar como educadora referente dentro de la sala veo el proceso de desarrollo, tener conocimiento de las etapas del desarrollo para poder ver algún tipo de conducta donde crea conveniente la ayuda del equipo técnico para poder intervenir en esas situaciones (Educatora Nivel 2 años, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Yo actualmente estoy a cargo de nivel 5 años. Un niño de 5 años ya se encuentra alejado de las conductas y limitaciones de un bebé (...). En líneas generales, tienen un comportamiento más dócil y colaborativo en comparación con etapas anteriores (Maestra, 28 años de experiencia, octubre, 2021).

Preocupa y ocupa en este trabajo, encontrar respuestas que entienden al bebé y al niño en sus primeros años de vida como ser limitado, con carencias, no dócil, no colaborativo. Se desprende en las respuestas discursos simbólicos diferentes en relación a la infancia. En el primer apartado del presente trabajo se hacía referencia a la importancia de reflexionar sobre la imagen de infancia porque es una apuesta a descubrir y reconocer la propia imagen con la que cuenta el educador y utilizarla como estrategia para transformar la práctica educativa, ya que de esta manera el educador es capaz de respetar la complejidad de los niños en un espacio de cuidado y de aprendizaje donde sea posible esperar todo de los niños, sin apuros, con respeto.

Otra variable que interesa investigar es cómo se ve ese adulto en su rol y cómo integra el maestro y educador las acciones de cuidado y educación a la tarea diaria. Consultados sobre cuáles aspectos pedagógicos y modos de organizar la acción educativa consideran primordiales se proporcionan variedad de respuestas:

Entonces me parece que fundamentalmente como acción pedagógica y como forma de poder llevar el aprendizaje adelante, el hecho de poder trabajar en grupo o en duplas y en aquellos que se requiera individual, es una de las estrategias más favorables para el nivel inicial (Maestra escuela pública rural, 14 años de experiencia, octubre, 2021).

Otra docente dice:

El modo es como con empatía, responsabilidad y desde la planificación con las actividades que realizo día a día, con el marco curricular. La forma de organización cuando ellos llegan, ellos son muy chiquitos, pero los espero con juguetes con los que ellos juegan libremente hasta cierta hora que hago la actividad central que es la que tengo planificada y después nos lavamos las manos (rutinas), merendamos y después también juego libre, cambio de pañales que forma parte del cuidado (Educatora nivel 1 año, 3 años de experiencia, IMEI, Cenfores, octubre, 2021).

Otra plantea:

Hay como ese posicionamiento digamos teórico, y metodológico y bueno y a partir de ello si podemos planificar algunas cuestiones vinculadas a lo que son instalaciones o escenarios lúdicos, propuestas como vinculadas más a lo que es la exploración, al aire libre, en sala, y también tenemos como presente lo que es dentro de lo que son las tareas el acompañamiento en los momentos de vida diaria que incluyen, bueno esto de la alimentación, del descanso, la higiene, todas esas cuestiones, por ejemplo lo que es el cambio de pañales (Educatora nivel 1 año, 7 años de experiencia, formación Cenfores, octubre, 2021).

Otra educadora dice:

Compartir los momentos de la rutina sentarme a conversar con ellos, si se divirtieron, cómo se sintieron, saber qué les gustó y qué no. Por ejemplo, en el momento del cambio de pañal que es un momento muy íntimo se afirma el vínculo mirándolos a los ojos, explicándole lo que vamos a hacer, vamos a limpiarnos, a ponernos otro pañal, cantar, todo esto para mi reafirma el vínculo educador-niño (Educatora Cenfores Nivel 2 años, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Otra educadora plantea:

Considero que los hábitos de rutinas desde que llegan hasta que se van son primordiales porque transmiten seguridad. El principal es generar un ambiente áulico que potencie los aprendizajes, basados en el respeto y cuidado de todos. Siendo

tolerante y atendiendo las características y las individualidades de todos (Maestra de educación inicial, 13 años de experiencia, octubre, 2021).

En estas citas se puede inferir que hay diferencia de criterios con respecto a los momentos de vida diaria en las instituciones y para sus educadores referentes. Mientras que para algunas entrevistadas las necesidades de los niños y niñas parecen estar integradas a las actividades que hacen diariamente para satisfacerlas, para otras, son entendidas como parte de la rutina de aprender hábitos sociales, de higiene, seguridad y orden. El foco está puesto en diferentes lugares. Algunas entrevistadas hacen un relato de “cuidamos mientras enseñamos” y por otro lado encontramos testimonios que hablan más de cuidado “además de enseñar”, ejemplo de esto es cuando se habla de la actividad central como la única planificada y por otro lado están las rutinas. Esta actividad central, que surge en varias respuestas parece ser identificada como la única de valor, por no detallarse en el resto de la jornada otras instancias que la entrevistada reconozca de valor educativo. Se puede advertir cierta tendencia a que las educadoras formadas para trabajar en el nivel de 0 a 3 años, declaran integrar el cuidado en su tarea como educadoras, mientras que algunas de las maestras entrevistadas hablan de cuidado como de protección física y seguridad. Por otra parte, algunas educadoras hablan de satisfacer necesidades, algunas maestras de establecer rutinas.

Si bien está claro que las rutinas en los centros educativos estructuran las jornadas de los mismos, no se advierte en los planteos que esto se haga para ofrecer a los niños: seguridad, confianza, anticipación. Tampoco se desprende de los relatos el que se conjuguen ritmos individuales y grupales a excepción de una entrevistada.

En las respuestas al hablar de rutinas no encontramos el uso de las mismas como una forma de buscar favorecer la autonomía progresiva, es decir no se plantea cómo se involucra a los niños en la misma, de manera que adquieran un lugar activo y cómo esto proporciona posibilidades de aprendizaje y construcción de su propia identidad.

Frente a esta misma pregunta las educadoras que trabajan en la franja 0 a 3 años parecen reconocer los tiempos de cuidado, sin embargo, en algunas respuestas son presentados como disociados de las actividades didácticas. No se advierte en las respuestas referencias al cuidado del espacio como educador y su vínculo con el tiempo.

Un aspecto no menor para entender otra arista de esta diferencia de enfoques la exponen las entrevistadas al señalar la distinción de Currículos que utilizan, en el primer ciclo de educación para la primera infancia implementan exclusivamente el Marco Curricular para niñas y niños de 0 a 6 años, mientras que los maestros de inicial señalan que trabajan con el Marco Curricular, pero preferentemente con el Programa de Inicial y Primaria como expresan las siguientes entrevistadas:

Yo he trabajado con los dos, he trabajado con el Marco y he trabajado con el Programa. Hoy por hoy al estar en una escuela de práctica trabajo con el Programa de Educación Inicial y Primaria, pero también lo he hecho con el Marco Curricular (Maestra de educación inicial, 17 años de experiencia, octubre, 2021).

(...) uso más el Programa de Educación Inicial y Primaria porque es el oficial, pero desde inspección de inicial se nos sugiere implementar el Marco Curricular (Maestra de educación inicial, 21 años de experiencia, octubre, 2021).

Se abarcan varias áreas dentro del programa de educación inicial porque me baso más en el Programa que en el Marco Curricular, que abarca el área de conocimiento de matemática, lengua, arte, motricidad, ciencias naturales, y la parte social. Se trabaja mucho en incorporar hábitos. Generar hábitos, propiciar instancias de aprendizaje y el disfrute de cada actividad a través del cuerpo. Generar vínculos estrechos con todos los alumnos y propiciando el buen relacionamiento entre los compañeros (Maestra de educación inicial, 13 años de experiencia, octubre, 2021).

El acto de educar encierra la práctica del cuidado, sin embargo, en algunas expresiones analizadas podemos encontrar una “pre escolarización” es decir el tiempo de educación de la primera infancia, como un tiempo que prepara para el futuro, para la escuela. Con respecto a la enseñanza, se puede advertir cierta insistencia por la

transmisión literal de los contenidos que termina descuidando a los niños y las razones por las que sus familias optan por enviarlos a un centro educativo. Podemos advertir que esa obsesión por enseñar contenidos o habilidades representa un problema o amenaza para el cuidado. Porque el énfasis podría estar en el enseñar desatendiendo qué aprenden, cómo y cuándo. Otorgar al sector educativo de la primera infancia su carácter de educativo ha implicado preparar a los niños para un orden propio de otros niveles, desconociendo en algunas propuestas una intencionalidad más respetuosa del tiempo. Es decir, enseñar contenidos en contextos que favorezcan las posibilidades de juego y exploración que respeten las necesidades y tiempos de los niños en un clima de contención y afecto; entendiendo al educador con un rol multidimensional.

Sin embargo, en las respuestas de las entrevistas se puede advertir cierta flexibilidad acerca de si es necesario planificar y documentar lo que se realiza en el ejercicio del rol de educador, muchas de las respuestas obtenidas refieren a permitir “ver que surge de los niños”. Esto es un gran riesgo para la enseñanza y aprendizaje:

La flexibilidad del educador, a esto de tener si, una planificación, pero bueno el ver qué pasa en el día a día y ver que surge con los niños poder adaptarte a esas cosas me parece que está muy bueno (Educatora 1 año, 7 años de experiencia, formación Cenfores, octubre, 2021).

En esta respuesta se advierte que en las edades tempranas no parece necesario planificar, se ha malentendido el interés del niño con dejar todo en sus manos. Se ha mal interpretado también el concepto del emergente o de planificación flexible en oposición a estructurada. Esta respuesta no coincide con lo planteado en el presente proyecto de intervención donde se entiende que planificar es organizar las situaciones de cuidado y educación, donde cada una de ellas se piensan cuidadosamente. Se planifican las actividades, la organización de los grupos, las consignas, los recursos, los tiempos, los espacios, así como también la propia intervención docente.

Como última variable, los estudiantes buscaron consultar sobre la relación entre la acción educativa y el vínculo que se genera entre educadores y niños:

El vínculo con los niños/as se crea a través del diálogo, el afecto, la atención, el respeto por las individualidades y la disponibilidad ya sea a través de la mirada, la palabra o el contacto físico. Por otro lado, es importante mantener un contacto estrecho con sus familias, para que se sientan acompañados y puedan recurrir a nosotros cuando lo necesiten. La escucha y la observación por parte del educador/a es fundamental, tanto con la familia como con los niños/as para realizar intervenciones ajustadas, conocer sus necesidades e intereses (Educatora de los talleres de experiencias oportunas, 6 años de experiencia, MAPA y CENFORES/ INAU, octubre, 2021).

(...) bueno el respeto, el respeto con el niño, un niño que es respetado, desde que es pequeñito, me parece que va captando como todo eso del entorno y se va construyendo desde el respeto, justamente y eso es fundamental para la estructuración del psiquismo, del cuidado del cuerpo, la auto-percepción, son como un montón de cosas (Educatora 1 año, 7 años de experiencia formación Cenfores, octubre, 2021).

Si bien el afecto y el cuidado de los vínculos aparece como un aspecto que se reitera transversalmente en las diferentes respuestas de las entrevistadas, se denota cierta debilidad en el reconocimiento al rol profesional de ser un adulto que cuida, y que a la vez educa, que contribuye con su cuidado a la construcción de subjetividad.

Surge a partir de esta variable también el interés de los educadores entrevistados de hablar sobre el vínculo con la familia desde diferentes perspectivas:

Lograr confianza con el niño y la familia para poder juntos lograr aprendizajes significativos y duraderos (Maestra de nivel 4 años, 20 años de experiencia, octubre, 2021).

A mi entender se puede crear un fuerte vínculo niño-educador, a través de un adulto disponible física y emocionalmente generando seguridad y confianza tanto en el niño como en su familia. Un adulto atento a las necesidades en particular de cada niño (Educatora Caif, 4 años de experiencia, octubre, 2021).

Aparece poco el trabajo con el “otro adulto” eso que Zelmanovich llama terceridad, es decir algún otro maestro, educador porque los niños no son exclusivos de un maestro, por el contrario, es una práctica con otros. Es abrirse a pensar entre todos, juntos, reconociendo las propias limitaciones y las fortalezas del equipo. Es reconocer que el ejercicio docente está en constante construcción, donde todos se benefician de la tarea compartida. El trabajar con otros pares, inter y transdisciplinariamente enriquece los resultados de las propias prácticas profesionales. Por esa razón en este proyecto de intervención se hizo énfasis en el trabajo colaborativo entendiendo que los resultados obtenidos en el trabajo en equipo no son los mismos de lo que se podría hacer en forma individual. En cuanto al trabajo colectivo el mismo se materializa mediante intensos intercambios y un compromiso que es de todos, un producto, una obra que es de cada uno y a la vez de todos: en este proyecto se entiende que preparar para el trabajo de educar hoy, requiere ofrecer las posibilidades para que los futuros docentes aprendan a trabajar con otros, en pos de una tarea que se resuelve mejor, ya no desde cada estudiante de forma individualizada, sino entre todos.

Haciendo referencia a lo que las autobiografías traían del desamparo que también siente el adulto, interesa pensar aquí en lo difícil que es sostener a “otro” cuando uno mismo está vulnerado, desamparado. Por esa razón este trabajo compartido entre educadores, técnicos y profesionales permite a la interna de las instituciones o de otros espacios educativos trabajar sobre el propio desamparo al pensar y hacer por los niños en el cuidado.

## Discusión

Presentar un proyecto de intervención para estos espacios de práctica ha sido un desafío desde el inicio del recorrido. El vacío de investigaciones nacionales en el campo de estudio generó desde un inicio asumir un reto complejo.

Profundizar en los aspectos teóricos desde diferentes perspectivas confirmó sentires, hipótesis y generó discusiones proactivas con compañeros y docentes de la maestría, colegas y estudiantes. Los recursos bibliográficos utilizados enriquecieron la investigación y el propio trabajo docente, ampliando así la bibliografía ofrecida a los estudiantes durante el proceso de elaboración de la presente tesis. De esta construcción del Marco teórico, quedan aristas para abordar en próximas investigaciones, por ejemplo, los intereses de la familia, sus expectativas y cómo visualizan el cuidado y la educación en las instituciones que asisten sus niños y niñas.

El cuidado en las transiciones entre las instituciones por las que transitan los niños durante su primera infancia, es otro tema que este proyecto de intervención podría dejar como interrogantes para ser abordado en futuras investigaciones.

Dentro de las técnicas de relevamiento de la información se relevaron datos a distintos referentes de las políticas públicas uruguayas, como por ejemplo del CFE; INAU; Ministerios de Desarrollo Social y de Educación y Cultura, entre otros. Con la información se elaboraron los capítulos de Marcos políticos pedagógicos y de intervención. Cabe señalar la receptividad y buena disposición de los referentes al ofrecer la documentación y al conocer el destino final del uso de los datos.

El análisis requirió un trabajo comprometido y arduo para simplificar de manera clara y objetiva la información. Buscando articular los documentos de los diferentes organismos.

Surgió durante el desarrollo del presente diseño y en contexto de Pandemia por COVID 19, la posibilidad de ofrecer un seminario virtual optativo: *“Relación entre cuidado y educación en la primera infancia”*, para los estudiantes de la carrera, esto permitió acercar estas temáticas a los estudiantes independientemente del año que estuvieran cursando. El análisis de la información empírica del mismo arrojó datos de la realidad actual que confirmó la necesidad de presentar un proyecto de intervención.

Cabe señalar que muchas de las estudiantes de tercer año que participaron del Seminario, al año siguiente eligieron para sus monografías finales temáticas donde los ejes transversales eran en relación a la problemática de la falta de integración del cuidado y educación de los niños de primera infancia.

Sistematizar y visibilizar lo que se viene realizando en los espacios comunitarios de práctica ha sido un reto y una satisfacción, por ser un campo en construcción que ha sufrido y sufre cuestionamientos y se ha sometido a pruebas muy duras para demostrar su lugar como escenario de práctica preprofesional.

Los desafíos estuvieron dados, como ya se mencionó, en recortar las dimensiones que iba adquiriendo el estudio del objeto vertebrador porque a medida que se buceaba en la bibliografía surgían nuevas dimensiones y aristas.

Una de las dificultades enfrentadas fue la rotación de los referentes en los espacios de práctica, organismos y/o docentes de las asignaturas, esto generó retos a los que nos enfrentamos durante el proceso de elaboración de la propuesta y consideramos que también puede ser un desafío a la hora de implementar la misma.

A futuro, algunas de las incertidumbres que nos enfrentamos son en relación a la aplicabilidad del presente proyecto de intervención a largo plazo, debido a que en el presente año el país se enfrenta a una transformación educativa que por encontrarse modificando los programas de primer año de la carrera no queda claro qué obstáculos pueden sufrirse en los programas de tercer año en la nueva malla curricular, que advierte estar más centrada en la educación del segundo ciclo de primera infancia (de 3 a 5 años).

El compromiso ético al que nos enfrentamos nos desafía a seguir creyendo que este es un camino posible para instalar la discusión del problema, implicar a la mayor cantidad de actores involucrados y ofrecer prácticas preprofesionales que integren el cuidado y la educación con la convicción que esto puede dar garantías de un mayor desarrollo y bienestar integral para las niñas y niños destinatarios del proyecto de intervención con el reto de transformar las prácticas todas: preprofesionales y profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ANEP (2008). Programa de Inicial y Primaria. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Antelo, E. (2015). ¿Qué se puede hacer con un niño? *Clase XII, Módulo 3*. Diploma Superior: Infancia, Pedagogía y Educación, FLACSO Argentina.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- CCEPI (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los 6 años. Recuperado de [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular\\_primera-infancia\\_version-digital-2.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf)
- CFE (2017) Plan Carrera Maestro de Primera Infancia. Recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/asistente-tecnico-en-primera-infancia>
- Dahlberg, Moss y Pence. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España: Grao.
- Diez, M. (2013). *Diez ideas clave sobre la educación infantil*. Barcelona, España: Grao.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2011). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires, Argentina: Ides, Unfpa, Unicef.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Faur, E. (2015). Formas y efectos del cuidado infantil. Clase XVI, Módulo 4, *Postgrado: Diplomado Superior: Infancia, Pedagogía y Educación*. FLACSO Argentina.
- García, M. (2018). Una experiencia de acompañamiento en las prácticas de los estudiantes de Maestro de Primera infancia en Uruguay. En Tenaglia T. (comp). *Narrativas Pedagógicas y TIC Experiencias de Supervisión Gestión Directiva y Práctica Docente*. (pp.135-144). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2014). Pedagogía del Moco. *Revista Infancia*, V(143), pp. 18-19.
- Labarta, L. (2017). Una Vieja Tensión para pensar la educación maternal hoy: Educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. *Revista del Plan Fénix*, año 8, (66), pp. 121-127. Recuperado de [http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero\\_pdf/fenix66%20baja.pdf](http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix66%20baja.pdf)
- Ley General de Educación N° 18437/2008. Uruguay. Recuperada de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/ley-n-18437-fecha-12122008-ley-general-educacion-0>
- Lobo, E. (2008). *Educar en los tres primeros años*. Madrid, España: Ediciones Teleno.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Malajovich, A. (2012). *Recorridos Didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- MEC (2006). Primer Censo Nacional de Centros educativos de Primera Infancia. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/primer-censo-nacional-centros-educacion-primera-infancia-2007>
- MEC (2015) Aportes a la Gestión de Centros educativos de primera infancia. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Aportes%20a%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20centros%20educativos%20de%20primera%20infancia>.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe. Una revisión de los últimos diez años y una mirada hacia el futuro. *Monográfico Educación Inicial*, (22). OEI [en línea]. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/800/80002202.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/800/80002202.pdf)
- Redondo, P., y Antelo, E. (2017). *Encrucijada entre cuidar y educar*. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma.
- Santillán L. (2015). Políticas y prácticas del cuidado y la asistencia. Una mirada Antropológica. *Clase XI, Módulo 4*. Diplomado Superior: Infancia, Pedagogía y Educación. FLACSO Argentina.
- Santillán, L. (2016). Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias: escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En Kaufmann (comp). *Primera Infancia: panoramas y desafíos para una mejor educación* (pp. 217-251) Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos?: una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En Redondo, P. y Antelo, E. (comp). *Encrucijadas entre cuidar y educar* (pp.17-35). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Zabalza, M. (2008). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Zelmanovich, P., (s/f) Apostar al cuidado en la Enseñanza. *Conferencia Lecturas*. Ministerio de Educación - Gobierno de Buenos Aires. Recuperado de <https://prensasutebalacosta.jimdofree.com/bibliografia-articulos/>



# Leer el mundo desde la cuna. Una reflexión acerca de las políticas públicas que favorecen la educación de las y los más pequeños

Read the world from the cradle: A reflection on public policies that favor the education of the little ones

Liliana Labarta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

[lilianalabarta@gmail.com](mailto:lilianalabarta@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-8731-4605>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-435>

Recepción: 16 Septiembre 2024

Revisado: 18 Octubre 2024

Aprobación: 21 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

La valoración de las posibilidades educativas de una niña/o desde su nacimiento no ha sido siempre así. Es necesario revisar el contrato fundacional del Jardín Maternal que nace como una institución que “resolvía el cuidado del niño” mientras la madre trabajaba.

En este sentido se plantean dos aspectos centrales: Por un lado, es hoy la niña/o, el centro de la escena educativa, desde el momento de su nacimiento se inicia en el conocimiento del mundo. Por otro lado, son las políticas públicas planificadas las que favorecen o inhiben la oportunidad educativa de las/o los niña/os pequeñas/os.

Estas dos variables se juegan a la hora de decidir las oportunidades y circunstancias educativas de un/a niño/a pequeño/a ya que si bien legalmente, el Jardín Maternal forma parte del sistema educativo nacional, nos encontramos con grandes desigualdades a nivel país en este aspecto. Se requiere necesariamente una articulación pedagógico didáctica con un campo político administrativo.

**Palabras clave:** primera infancia, cuidado y educación, instituciones maternas, políticas de infancia.

## Abstract

The assessment of educational possibilities of a girl or boy from birth has not always been that way. It is necessary to revise the Foundation Contract of the Kindergarten which is born as an institution that “resolved the care of the child” while the mother was working.

Two key aspects need to be considered: On the one hand, it is today the girl, boy, the center of the educational scene, from the moment of his birth begins in the knowledge of the world. On the other hand, it is planned public policies that favors or inhibit the educational opportunity of all young children. The evaluation of the educational possibilities of a girl or boy from birth has not always been that way. It is necessary to revise the Foundation Contract of the Kindergarten which is born as an institution that “resolved the care of the child” while the mother was working.

Two key aspects need to be considered: On the one hand, it is today the girl, boy, the center of the educational scene, from the moment of his birth begins in the knowledge of the world. On the other hand, it is planned public policies that favour or inhibit the educational opportunity of all young children.

**Keywords:** first childhood, care and education. maternity institutions, childhood policies.

## Introducción

Desde hace muchos años el trabajo para la primera infancia es desvelo de educadores, sociólogos, pedagogos, antropólogos que ponen en discusión las acciones que se desarrollan para mejorar las condiciones de las/os niñas/os más pequeños. La responsabilidad de cuidado sobre las infancias ha sido asumida, a veces tangencialmente por el Estado, aunque las comunidades y muchas veces las mismas familias se organizan para responder a una necesidad que no siempre es atendida por las políticas públicas. Tener en cuenta al cuidado como una acción política y social advierte sobre la responsabilidad estatal. A esto se suma la necesidad de cumplir con lo que las Leyes determinan, en el sistema educativo argentino las/os estudiantes puede comenzar su trayectoria educativa a partir de los 45 días de vida. Es entonces, que la educación de las/os más pequeñas/os, pone de relevancia la doble acción de cuidado y educación que, si bien no es privativa o exclusiva para este grupo etario, requiere de una prioridad necesaria dadas las características de indefensión del estudiantado.

La posibilidad de poner en acción prácticas de cuidado y educación desde tan temprana edad implica considerar al niño/a como sujeto de derecho que se educa desde su nacimiento y para que esto suceda, debe considerarse a la infancia como una cuestión de orden público.

## Dar a leer el mundo

Pensar en la educación de la primera infancia da cuenta de una concepción que valora las posibilidades educativas de un/a bebé o niña/o pequeña/o desde el momento del nacimiento, considerando la educación como un derecho. Esas posibilidades son una oportunidad para aproximarse al mundo de la cultura, material y simbólica. Sin embargo, estas posturas no han sido siempre así. Durante mucho tiempo, la intención de incluirlos/as en un espacio de cuidado, no era una preocupación que pusiera la mirada en ellos/as como sujetos posibles de ser educados, esa mirada estaba centrada en las necesidades laborales de la familia, o en general de la madre. Hoy, tal y como se piensa la educación maternal, se hace necesario revisar el contrato fundacional de las instituciones maternas que nacen como un lugar que “resolvía el cuidado del niño” mientras la madre trabajaba, no teniendo otras opciones para ello. Esta forma de organización “nace” siendo social y política, no pedagógica. La anarquía en la organización de estas instituciones ante la falta de presencia estatal, ante las necesidades educativas del niño/a pequeño/a, ha quedado muchas veces, en manos de entidades privadas, las familias o las mismas comunidades.

La decisión de iniciar el Jardín Maternal a los 45 días no es arbitraria, responde a una cuestión legal: es el momento en que culmina el tiempo de Licencia por Maternidad de las madres trabajadoras. La decisión de “ingreso” a la institución maternal no está mirando al niño/a, sino que está pensando en la madre y es ella y su familia, quien decide o no, el ingreso de su hija/o según sus necesidades laborales y muchas veces, sin otras opciones para su cuidado. Si bien, desde el origen de las instituciones maternas el énfasis estuvo puesto en cuidar a niñas/os y eran los padres quienes tenían el derecho de decidir, en la actualidad, más allá de estas decisiones condicionadas por las cuestiones laborales de las familias, es necesario considerar que son ellos/as quienes tienen derecho a ser educados.

Ahora, si se piensa en términos educativos, surgen en consideración dos aspectos centrales: Por un lado, es hoy que el/la niño/a es el centro de la escena educativa, ya que desde el momento de su nacimiento se inicia en el recorrido de conocimiento del mundo. Estas ideas, concepciones teóricas, se han ido configurando con mayor hondura entre las décadas del ‘60 y 70, ampliando la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, una notable modernización social y cultural (Carli, 2011) primero en relación con el Jardín de infantes y luego a partir de la década del ‘80, se produce el comienzo de una organización institucional y pedagógica del nivel inicial en sus dos ciclos, infantes y maternal (Carli, 2011). Sin embargo, pensar la infancia históricamente en nuestro país no ha sido siempre en términos educativos. Solo por hacer memoria, la Casa de niños expósitos

creada por el Virrey Vertiz en 1779, la Sociedad de Beneficencia por Rivadavia años más tarde, ambas con fines filantrópicos y caritativos para albergar a niños desvalidos (Ponce, 2006) y posteriormente, las salas cuna o salas asilo creadas por Sarmiento respondieron a un modelo asistencial y médico sanitario desde una perspectiva higienista (Visintin, 2016). Ahora bien, en este proceso de constitución socio-institucional, la Ley Nacional de Jardines Maternales Zonales (20582/73) que nunca fue reglamentada, marcó un interés de la política nacional en torno a la primera infancia (Visintin, 2016).

Es necesario, entonces, considerar las decisiones políticas que se llevan a cabo, las políticas públicas planificadas en relación con la infancia, las que condicionan, favoreciendo o inhibiendo, la oportunidad educativa de todas/os las/los niñas/os pequeñas/os, tratando de cumplir con el derecho educativo desde la cuna.

En una primera conceptualización, y refiriendo a las acciones que se realizan con ellos/as, el cuidado es la acción de dar atención a quienes, por no poder valerse por sí mismos, requieren de la presencia y colaboración de otra persona adulta/o. Si se piensa en una institución, que atiende a bebés y niñas/os pequeñas/os, la atención y la acción de cuidar, tal como se ha definido, implicaría responder a las necesidades de alimentación, higiene y descanso, preservando a niñas/os, además, de los riesgos del medio circundante. Sin embargo, esto no es suficiente, se requiere imprescindiblemente de la construcción de vínculos de afecto, necesarios para el desarrollo de una persona, cuanto más aún, para el desarrollo de un bebé y un/a niño/a pequeño/a. No es posible sostener un desarrollo adecuado sin amorosidad y sin la construcción de un vínculo de confianza en un adulto que sostenga, arroje y ofrezca la posibilidad de ir descubriéndose y descubrir el mundo.

Hablamos del cuidado como un componente de la socialización y de la vida de relación. Un cuidado evidente e invisible, multiforme y material, que requiere de trabajos, acciones y afectos no solo hacia las personas que cuidamos, sino a aquellas actividades que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo, buscando vivir la vida de la mejor y más amorosa manera posible (Lesbergueris, 2023, p. 6).

Coincidiendo con el planteo de Lesbergueris (2023), la socialización y la construcción de la subjetividad que hace únicas a las personas, no se adquiere sin la presencia de otro sujeto, que pone “al servicio” del nuevo, todo su afecto y su corporeidad para reconocerse pero también para diferenciarse. Si bien las acciones de cuidado son imprescindibles, si ponemos en este contexto a los Jardines Maternales, hoy se piensa en una institución que además de cuidar, con lo que se ha planteado que esto implica, eduque.

¿Qué significa educar y cuidar en una institución que recibe a la primera infancia? Esto quiere decir, que ese bebé o niña/o cuenta con un adulto que piensa en él/ella, pero además, con acciones de que le ofrecerán posibilidades de conocer el mundo.

Son muchas las instituciones que brindan cuidado y educación a la primera infancia y que pertenecen al sistema educativo, en la Provincia de Buenos Aires: Jardines Maternales, Salas Maternales en secundaria, Escuelas Infantiles, salas de dos años en Jardines de Infantes, Jardines Comunitarios. Los formatos institucionales pueden adoptar formas flexibles y abiertas que permiten las adaptaciones necesarias de acuerdo con las demandas y los acontecimientos, ya sean políticos, históricos, sociales o culturales. Hubiera sido impensado en otros momentos histórico-políticos, que un grupo de niñas/os de 45 días a 2 años compartieran un espacio educativo multiedad y en turno vespertino, por ejemplo, en las salas maternales de secundaria. Todos los formatos organizados, llevan adelante acciones y propuestas educativas. Se trata entonces, que las instituciones maternales desarrollen su tarea con intencionalidad pedagógico-didáctica, es decir con propósitos de enseñanza. Para ello se necesita de la formación de profesionales de Educación Inicial que conozcan profundamente las características de los procesos de desarrollo y las posibles acciones a concretar por bebés y niñas/os pequeña/os, ofreciendo propuestas de enseñanza adecuadas y enriquecedoras. También es necesario un profundo conocimiento social, ético-político que posibilite comprender la realidad en la que se desarrollen las acciones educativas.

Se organiza el espacio, el tiempo, ofreciendo objetos, materiales, juegos y juguetes que permiten a bebés y niñas/os ir descubriendo progresivamente nuevas posibilidades de acción con y sobre esos objetos. Se enseña, un recorte de la cultura, una parte del legado cultural de la sociedad en la que el bebé nace. Este primer espacio público, esta institución maternal que se ofrece al pequeño/a y a su familia, se contrapone al espacio privado de la familia de pertenencia (Falivene, Labarta y Rebagliati, 2023). En el maternal, se ofrece un mundo de oportunidades que invitan al conocimiento y abren posibilidades de aproximarse al universo cultural ampliado, más allá de lo familiar.

Se transmiten saberes sociales propios de la comunidad, modos de hacer y de ser, y se ayuda a las/os niñas/os a conquistar confianza básica y autonomía en actividades cotidianas como parte de su desarrollo personal y social. Las/os docentes amplían su universo cultural intermediando entre ellos/as y los objetos, poniendo a disposición un ambiente que los provoque. Esto significa que se aportará a la lectura del mundo, ya que leer en sentido amplio, es conocer el mundo, la escritora Graciela Montes (2006) aporta a este planteo:

Mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé “lee” el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón, o el consuelo. El movimiento de una cortina, cierta luminosidad, el contacto con la colcha de la cama algo “le dicen”. No se trata de un significado que está allí de antemano, no es cierto que ese movimiento de la cortina, esa luminosidad o ese contacto con la colcha estén preparados para decirle lo mismo a cualquier otro bebé. Él ha construido la significación, es resultado de su trabajo. (p. 2).

Los espacios y los objetos, las acciones que se proponen y se ofrecen, las actividades que bebés y niñas/os pequeñas/os realizan, se desarrollan en un lugar que se habita, se vive, y que permite construir identidad. Se hace propio, les pertenece y pertenecen a él. Es el reconocimiento de esos lugares, el apropiarse de ellos, lo que posibilita anticipar, prever, construir sentido. Esos lugares han sido, previamente pensados y organizados por las/os docentes, como se ha dicho, con intencionalidad pedagógica, con un sentido y significación particular que diferencia cualitativamente el cuidado de lo educativo, lo potencia, lo enriquece, le otorga un sentido diferencial, ofreciendo el mundo de la cultura como valor ético-político, como derecho de las infancias (Circular N°8 DGCyE, 2023).

Ahora bien, la construcción subjetiva que un/a sujeto/a niño/a va logrando, requiere de un reconocimiento de sus particularidades, de su individualidad. Ese acompañamiento que realiza el adulto, brinda también la posibilidad de atreverse, de avanzar, de conquistar progresivamente mayor autonomía. Una de las cosas más difíciles sobre las que cabe reflexionar dentro de las instituciones maternas, es poder dar cuenta en qué momento el adulto acompaña los ritmos individuales de los/as niños/as y luego progresivamente, el educador y la institución toda, podrán ir reconociendo el momento en que estos/as se van acompasando como grupo, con un cierto tempo común. La mirada, el sostén a través de ella y en los brazos del adulto, la observación y la atención que se da, no se presta, porque lo que se presta, se devuelve y en este caso es el adulto el que otorga atención siempre, a cada bebé y niña/o es un proceso de entrega y acompañamiento que ayudará a valorar al máximo el tiempo de infancia, breve, tal vez demasiado, pero muy intenso tanto, que interpela a cada adulto que educa.

## Articulaciones políticas

Como se planteó, la educación de la primera infancia ha ido modificándose en concepciones y acciones y aunque aún queda pendiente mucho por hacer, los procesos políticos, sociales, económicos, pedagógicos y didácticos han posibilitado la incorporación de los niños desde los 45 días al sistema educativo, dando cuenta de un avance muy importante en relación a las decisiones de política pública destinada a la infancia.

El Jardín Maternal es el primer escalón del sistema educativo que recibe niñas/os, que los incluye representando el primer espacio público al que concurren. Forma parte del Sistema Educativo Nacional y por lo tanto las instituciones maternas están contempladas en este marco:

La Ley Nacional de Educación (LEN) define la educación inicial como una “unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (art 18), edad que se extendió con “la obligatoriedad de la sala de 4 años y la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años” con la Ley 27045/2015 (art. 3 y 4). La Ley 26206 en su artículo 22 plantea la necesidad de crear, mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales. Estos mecanismos aún no se han implementado (Sarlé, Garrido, Boscafiore, Figule y Espinosa, 2021, p. 16).

Por fuera de las fronteras del sistema educativo se encontrarán otros modos de organización que atienden a niñas/os pequeños, ludotecas, salas de psicomotricidad, también organizaciones dependientes de otros ministerios, de Salud, de Desarrollo Social: Centros de Desarrollo infantil, Centros de Primera infancia, Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, Casas del Niño, por mencionar algunas que funcionan en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires y también en el territorio nacional, no todas dependen de una misma repartición u organismo estatal, algunas están bajo la órbita municipal, provincial o nacional.

Más allá de lo planteado por la ley, las desigualdades relevadas a nivel nacional en el ingreso y permanencia de niños/as pequeñas/os en las instituciones educativas maternas requieren profundizar en las articulaciones pedagógico-didácticas pero sobre todo en las políticas y administrativas.

Pensar en la posibilidad de ampliar derechos, de democratizar la enseñanza desde la cuna, de trabajar para que todas/os las/os bebés, niñas/os pequeños/as tengan la posibilidad de ser educados, coloca al estado en un lugar de escucha, de atención, de tarea compartida para favorecer los derechos a la educación y de acceso al conocimiento (Labarta, 2017). Las instituciones de nivel inicial tanto de gestión estatal, privada o de educación comunitaria de la provincia de Buenos Aires, representan como se dijo, el primer espacio público que desde ese momento los recibe considerando a niñas/os como ciudadanas/os.

Las decisiones que se toman en relación con la educación de la Primera Infancia implican considerar a los/as más pequeños/as, como sujetos posibles de ser educados desde el nacimiento. Para que esto se concrete, es necesario disponer de recursos materiales, infraestructura adecuada, recursos materiales y también humanos que estén disponibles para las infancias. Parafraseando a Sandra Carli (2011) quien ha expresado que basta con mirar la infancia de un país para saber la sociedad que la aloja, no se puede menos que pensar el rol que como sociedad compete a cada una/o. Si se miran hoy las grandes desigualdades en las que están sumidas nuestras infancias, se verá no sin dolor, que esta situación no habla nada bien de la sociedad actual, ni de las políticas en materia educativa para la primera infancia. Sin embargo, y para poner una cuota de esperanza sobre todo en relación con las políticas provinciales bonaerenses, vale decir que se cuenta en la actualidad con 46 Jardines Maternales dependientes de la Dirección Provincial de Educación Inicial que, si bien no son suficientes, han ido incluyendo progresivamente a más infancias que pueden concretar su derecho a educarse desde la cuna. Esta ampliación de derechos, esta oportunidad para niñas/os pequeñas/os ha alcanzado también a las infancias que han nacido en contextos de encierro, que viven con sus madres en unidades penitenciarias y hoy pueden concurrir a jardines maternos provinciales gracias a un acuerdo firmado entre el Ministerio de Justicia y la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires en el año 2021.

Avanzando en las acciones, que ya se han concretado en dicha provincia, las 110 Salas Maternales que dependen de la Dirección de Educación Inicial, reciben bebés, niñas/os que son hijas/os e hijos o hermanas/os

de estudiantes de escuelas secundarias, abren sus puertas a una oportunidad educativa, en este caso doble: para la primera infancia y adolescentes madres/padres o hermanos que pueden así continuar y concluir sus trayectorias educativas. Esta organización, del cuidado y la enseñanza para la primera infancia, desarrolla sus propuestas en espacios ubicados en salas construidas, o adaptadas para bebés, niñas/os pequeñas/os, en Jardines de Infantes o en Escuelas Secundarias, según sea posible.

Se han planteado dos aspectos fundamentales que refieren a la educación desde la cuna. Es necesario poner en conversación los propósitos pedagógicos-didácticos y los propósitos ético-políticos para que el proceso educativo que recorren las infancias desde 45 días a 2 años pueda concretarse para todas/os las/los bebés y niñas/os pequeñas/os. Sin los primeros solo se considerarán acciones de cuidado que, como se ha dicho, son necesarias pero no suficientes si se piensa en la tarea de educar y sin los segundos, quedarán en “suspense” las acciones que concreten inversiones en infraestructura, que requieren de características particulares para albergar a las primeras infancias, disposiciones para la aprobación de cargos docentes que no se llevarán a cabo. Pero además se profundizará la desigualdad y la exclusión, se sostendrá aquel circuito paralelo de atención a la niñez del que se ha hablado en otra oportunidad y que debe ser superado, para ello es necesario pensar en el concepto de inclusión en clave de igualdad:

El principio de inclusión implica garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes, pero también que en los itinerarios educativos se produzca la experiencia del lazo social de carácter filiatorio, que inscriba a niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos en la sociedad desde una política de redistribución y reconocimiento (DGCyE, 2022, p. 10).

En la historia de las instituciones que se dedican a la primera infancia, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, se ha conseguido un avance, no sin luchas y resistencias. Muchos logros han sido posibles, mucho queda por hacer:

Un horizonte de sentidos y de sueños por lograr se delinea cada día en el territorio bonaerense cuando se abren las puertas de las escuelas y se cierran al caer la tarde o la noche para más de cinco millones de alumnas y alumnos. La educación pública bonaerense se anuda con la democracia como territorio de paz y de respeto por los derechos humanos, desde la apuesta por “una escuela que se posiciona frente a las disputas sociales valorando las prácticas culturales de los sujetos históricamente postergados, generando y ampliando en pos de la construcción de una sociedad más justa (DGCyE, 2022, p. 8).

Los esfuerzos realizados han sido muchos, ha habido compromiso con las infancias para que los derechos conquistados no queden olvidados. Sin embargo, persisten deudas, tal vez la más importante es la desigualdad que sufren bebés, niñas/os y familias, esto requiere de una gran presencia y acción estatal para que sea garantizado el derecho a la educación desde la cuna.

## A modo de cierre

La multiplicidad de instituciones dedicadas a la educación de la primera infancia, la dependencia variada de las mismas, otorgan una complejidad a la situación que se tensiona también con el corto tiempo histórico en el que estas instituciones han desarrollado sus tareas.

También es importante pensar ¿cuál es el lugar en el que la sociedad las ubica, son escuela y por lo tanto educan? ¿o su condición contractual fundacional aún no deja que se reconozcan como tal? y entonces, ¿qué lugar ocupan en la agenda oficial? Lamentablemente los cambios en los procesos políticos, la mirada nacional, puesta sobre cuestiones netamente mercantilistas, irrumpen con recortes presupuestarios que entran en tensión con acciones que intentan los ataques sistemáticos a las políticas de cuidado y educación que se llevaban a cabo en algunas jurisdicciones. Cuidar y enseñar como política pública nos ubica ante el enorme

compromiso colectivo de alojar a las infancias, sus familias y las comunidades para acompañar y fortalecer trayectorias educativas continuas y completas (Labarta y Negri, 2024).

Hoy se defiende más que nunca el cuidado y la educación como forma de resistencia al ataque constante, con la construcción de nuevos edificios, con la distribución de recursos, con la actualización de diseños curriculares que valoren el acceso al mundo de la cultura de bebés, niñas/os pequeñas/os, con el trabajo sostenido por y para las infancias.

## Referencias bibliográficas

- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación (2023). *Circular N°8. El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural. Materiales didácticos y lugar en la enseñanza*. La Plata, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación (2022). *Diseño curricular para la Educación Inicial*. La Plata, Argentina.
- Falivene, M., Labarta, L. y Rebagliatti, S. (2023). *Pensar la educación infantil en sus inicios: entre enseñar, cuidar y criar*. La Plata, Argentina: DGCYE.
- Labarta, L. (2017) Una vieja tensión para pensar la educación hoy: El derecho a la educación desde los 45 días. *Revista Voces en el Fénix* (66). Recuperado de: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/una-vieja-tension-para-pensar-la-educacion-maternal-hoy-educar-y-cuidar-el-derecho-a-la-educacion-desde-los-45-dias/>
- Labarta, L. y Negri, G. (2024) El Nivel Inicial, es y hace escuela, día con día. *Revista Anales de la Educación*. 5 (1-2), 169 -174.
- Lesbergueris, M. (2023). *Notas sobre los vínculos corporales y el cuidado de la vida corporal en la primera infancia*. Dirección Provincial de Educación Inicial. Subsecretaría de Educación. La Plata, Argentina.
- Montes G. (2006). *La gran Ocasión: La escuela como sociedad de lectura. Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ponce, R. (2006) Los debates de la educación en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-102). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Sarlé, P., Garrido, R., Boscafiore, S., Figule, V. y Espinosa, A. (2021). *La educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años. Una mirada desde los diseños curriculares*. Buenos Aires, Argentina: OMEP-CADE-CLADE-EDUCO.
- Visintin, M. (2016). Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños. En Kaufmann V. (comp.). *Primera infancia. Panoramas y desafíos para una mejor educación* (pp. 23-57). Buenos Aires, Argentina: Grupo Aique.

# La enseñanza en la educación infantil. Notas para su complejización

The Teaching in Early Childhood Education: Notes for its Complexification

Ana Malajovich

Universidad de Buenos Aires, Argentina

anamalajovich@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-4726-4845>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-436>

Recepción: 14 Septiembre 2024

Revisado: 20 Octubre 2024

Aprobación: 12 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

Reflexionar sobre la enseñanza en la educación infantil, plantea varias cuestiones a considerar sus propósitos, sus condiciones y sus dificultades. Si bien en un inicio la educación infantil se proponía la socialización de niñas y niños, desde hace varios años incorporamos, además, la alfabetización cultural como propósitos centrales de la tarea. Este concepto requiere de algunas precisiones. Usamos el término ampliando su sentido, pero recuperando la idea de comprensión de los significados producidos por otros, en la cultura, y al mismo tiempo producir nuevos sentidos al reconstruir esos significados. De tal manera que esos dos procesos de socialización y alfabetización se integran para ofrecer a las infancias tiempos de aprendizajes compartidos entre niñas y niños, orientados por la responsabilidad ética y política de la intervención del adulto que asume su posición educadora.

**Palabras clave:** Alfabetización cultural, enseñanza, interacción grupal, evaluación.

## Abstract

Reflecting on teaching in early childhood education raises several issues to consider: its purposes, its conditions, and its challenges. While initially early childhood education aimed at the socialization of children, for several years now, we have also incorporated cultural literacy as a central goal of the task. This concept requires some clarification. We use the term by expanding its meaning, but retaining the idea of understanding the meanings produced by others in culture, while simultaneously creating new meanings by reconstructing those interpretations. In this way, these two processes—socialization and literacy—are integrated to provide children with shared learning experiences, guided by the ethical and political responsibility of the adult educator who assumes their role.

**Keywords:** Cultural literacy, teaching, group interaction, assessment.

## Introducción

Reflexionar sobre la enseñanza en la educación infantil, plantea varias cuestiones a considerar: la primera es que estamos haciendo referencia a la educación infantil de manera genérica, es decir que consideraremos los distintos tipos de servicios que se hacen cargo de educar a la primera infancia, lo que incluye instituciones que dependen de agencias educativas, sociales y comunitarias.

Pero, además, nos referimos a la enseñanza en la educación infantil, lo que supone asumir de entrada una posición que se centra en una actividad conscientemente planificada para que los sujetos aprendan determinados conocimientos.

Durante mucho tiempo, la palabra enseñanza era extraña para los que se dedicaban a la educación infantil. Herencia de los primeros pedagogos y en especial de la Dra. Montessori (1937) cuando planteaba que el espacio preparado y los materiales graduados se hacían cargo de la tarea, restringiendo la función del adulto a la observación de la actividad de niñas y niños y a intervenir para marcar pautas sobre el uso de los elementos y en especial sobre el comportamiento en la institución.

Estas posturas se vieron reforzadas a partir de la divulgación de la psicología genética, durante los años 70-80, que fue bastante incomprendida en sus conceptos teóricos, pero de amplia difusión por la frase supuestamente dicha por Piaget de que “todo lo que se enseña a un niño se le impide inventarlo” (Marín, 1978, p. 3) que tuvo rápida recepción en el imaginario social.

Por supuesto que, en la práctica cotidiana de las instituciones, la enseñanza ocurría, aunque no se la nombrara. Enseñanza destinada en particular a aprender a ser alumno: hábitos y actitudes eran esenciales para la preparación del ingreso a la escuela primaria: por ejemplo, a escuchar y respetar el turno de habla, a ordenar los elementos utilizados, a compartir, a respetar las consignas, entre tantos aspectos sobre los cuales se ponía la mirada adulta. Con este propósito socializador se ofrecían canciones, juegos, cuentos, materiales en diversidad de actividades que permitían que niñas y niños aprendieran.

Hacia mediados de los años '90 del siglo pasado se produce una gran discusión acerca de los objetivos educativos de esta etapa, reconociendo sus propósitos específicos, aunque sin desconocer los propedéuticos. Esto obligó a redefinir qué enseñar y cómo hacerlo. Se plantean por primera vez contenidos explícitos desde diversos campos de conocimiento y ya no desde las pautas establecidas por la psicología evolutiva.

Si en un inicio la educación infantil se proponía la socialización de niñas y niños, desde hace varios años incorporamos, además, la alfabetización cultural como propósitos centrales de la tarea (Ministerio de Educación, 2012). Este concepto requiere de algunas precisiones. Usamos el término ampliando su sentido, pero recuperando la idea de comprensión de los significados producidos por otros, en la cultura, y al mismo tiempo producir nuevos sentidos al reconstruir esos significados. De tal manera que esos dos procesos de socialización y alfabetización se integran para ofrecer a las infancias tiempos de aprendizajes compartidos entre niñas y niños, orientados por la responsabilidad ética y política de la intervención del adulto que asume su posición educadora.

Las primeras formulaciones de los contenidos no pudieron dar cuenta real de lo que se pretendía enseñar. La insuficiencia de investigación didáctica en cada uno de los campos, dejó a las y los docentes en soledad frente a la tarea. Así esos diseños curriculares elaborados a partir de la explicitación de los definidos como contenidos básicos comunes para el nivel inicial, en 1995 (CBC) generaron un proceso que algunos autores denominaron de primarización del nivel.

Los desarrollos didácticos posteriores permitieron explicitar con mayor claridad qué era lo que los sujetos debían aprender, a partir de un mejor conocimiento acerca de las conceptualizaciones que niñas y niños realizan acerca de esos contenidos -por supuesto que no en todos los campos- y las características que debía asumir su enseñanza.

Estos avances se vieron reflejados en las discusiones teóricas de la época acerca de si existía una didáctica general propia de la educación infantil o didácticas específicas de cada área. Discusiones que ya se venían planteando en la didáctica de la escuela primaria. Sin embargo, los avances en los desarrollos didácticos, en particular en la didáctica de la matemática, enriquecieron el marco que orienta los postulados generales de la enseñanza en estas edades.

Así, la educación infantil ofrece a niñas y niños la oportunidad de ponerse en contacto con las diferentes producciones culturales, de manera de ampliar sus miradas del mundo, en relación con sus conocimientos previos y las preguntas que se despiertan frente a ese nuevo desafío que se les presenta. Y como señala Sadosky (2020), que les despierte el deseo de conocer, que los desafíe, que les permita disfrutar de lo que otros han podido producir y que en ese vínculo que la escuela les habilita, los niños dejen sus propias huellas, que resignifiquen lo que otros han elaborado y que pongan sus propias marcas.

## Por qué es compleja la tarea de enseñar a la primera infancia

Enseñar en la educación infantil no es tarea fácil. Las edades tempranas exigen mucho más a los educadores, al contrario de lo que supone el sentido común social. Representarse que estamos educando ciudadanos, aunque sean niñas y niños supone un compromiso afectivo de cuidado en el que además lleva implícita la participación real de sus familias, en un proyecto educativo compartido, que habilite desde su consentimiento la tarea a encarar. Proyecto educativo que se construye conjuntamente con todo el equipo institucional, a partir de consensuar propósitos sobre los modos en que se habitará ese espacio, para que las infancias encuentren tiempos de juego y aprendizaje, con la alegría del compartir.

Para construir esa propuesta educativa, los diseños curriculares ofrecen una primera “carta de navegación”, que a la par que señalan rutas, exigen tomar decisiones acerca de qué contenidos seleccionar y qué organización establecer para facilitar esos aprendizajes. Esta decisión es compleja, ya que requiere hipotetizar y/o conocer cuáles son los conocimientos que porta su grupo para establecer su enseñanza. ¿Cómo conocer esas ideas que solo se pondrán en juego a través de las situaciones que se presenten? Sencillo de responder, difícil de llevar a la práctica: observando y escuchando y dando sentido a eso que se observa y se escucha, para lo cual es preciso conocer tanto acerca de lo que se quiere enseñar como los procesos de construcción involucrados en las ideas de niñas y niños. Es preciso, por tanto, coordinar estas dos dimensiones para comprender el sentido que están elaborando frente a las propuestas.

Como señalan Castorina y Sadosky (2018)

Dar lugar a la voz y a los aportes de los estudiantes requiere que los docentes: interpreten desde qué marco de ideas los están analizando, propongan interacciones en sala de clase que permitan modificarlas, ayuden a hacerlas visibles, promuevan la producción de argumentos que validen las elaboraciones que se realizan. En otros términos, el docente se ve exigido a producir intervenciones que se estructuran tomando -simultáneamente en cuenta- las respuestas de los alumnos a los desafíos que enfrentan y las intenciones didácticas que se configuran en función del proyecto de enseñanza, así como del saber que se propone (p. 9).

Al mismo tiempo, debemos considerar que los grupos están conformados por individualidades que, aunque compartan la misma edad, son diferentes entre sí. Tradicionalmente se suponía que el adulto educador transmitía un conocimiento para todas y todos, y que los sujetos aprendían lo que se les había enseñado. Claro que en la realidad esto no sucedía: no existía uniformidad entre enseñanza y aprendizaje (Terigi, 2010). La heterogeneidad en experiencias, conocimientos, historias de vida, cultura, personalidades demostraba que, pese a los esfuerzos educativos, niñas y niños lograban diferentes aprendizajes. Estas diferencias en los modos, ritmos y posibilidades pueden ser analizadas como una potencialidad para la enseñanza o como una dificultad insuperable. Si partimos de sostener que se aprende con otras/os y que las interacciones entre sujetos que

tienen conceptualizaciones diferentes, pero cercanas, son fundamentales para el avance en los conocimientos, esa heterogeneidad es una riqueza para la tarea.

Reconocer la heterogeneidad como riqueza, condiciona la forma en la cual se debe organizar la enseñanza para que esa interacción se favorezca. Así, el desafío para la o el educador es trabajar la grupalidad, respetar las necesidades individuales desarrollando la autonomía de cada quién y al mismo tiempo estructurar propuestas que habiliten la interrelación cognoscitiva.

## **¿Es posible articular en la enseñanza lo individual con lo grupal, lo heterogéneo con lo común?**

Surge entonces la pregunta acerca de cómo articular en la enseñanza la heterogeneidad reconocida y valorada, en función de un proyecto educativo que promueve un horizonte de igualdad, o de lo común en términos de aprendizaje.

La didáctica de la educación infantil fue organizando formas de enseñanza que, partiendo de proyectos comunes, permitieran que en su desarrollo los sujetos se vayan acercando a esos conocimientos desde sus propios ritmos y posibilidades. Proyectos que permiten ampliar y complejizar el mundo conocido. Porque como afirma Candia (2024):

Es quehacer del nivel inicial presentar el mundo, y las cosas del mundo, hacerlo interesante y fascinante para que lxs niñxs se sientan atraídos por él, hacerlo hablar, nombrarlo con palabras que lo narran, lo estructuran y desplegarlo en el juego y en el lenguaje. En este sentido, el mundo se hace público porque el jardín lo abre y lo convierte en bien común, al decir de Simons y Masschelein (2014), al ponerlo sobre la mesa, en medio, propiciando formas colectivas de atención, preocupación y protección hacia él (p. 25).

Unidades didácticas y proyectos permiten adentrarse en la comprensión de distintas realidades, reconociendo lo que damos por obvio, porque lo transitamos cotidianamente o explorando lo nuevo al indagar tanto el contexto en el que niñas y niños transcurren su vida y que conocen de manera superficial, como aquellos otros que son desconocidos y que la acción de la educación infantil permite que descubran.

Esta forma de presentar aspectos del mundo, supone asumir su complejidad, desde la enseñanza, al hacer explícita la interrelación entre las personas, las culturas, el mundo natural, los trabajos, los objetos, los propósitos, el devenir histórico, tanto en lo diverso como en lo compartido, en la desigualdad y en lo plural. Aunque pueda pensarse que esta forma de abordar excede a las posibilidades cognoscitivas de niñas y niños de la educación infantil, son los interrogantes que plantea el adulto, su mirada frente a los hechos lo que permite que los grupos comiencen a formularse preguntas y reflexiones acerca de si las cosas de este mundo siempre fueron de esta manera y si no podrían ser de otra forma, incentivando el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Partiendo de esa propuesta de indagación común a todo el grupo, se encadenan los diversos trayectos que permiten que cada quien vaya avanzando, en esa red de caminos que se entrecruzan.

Al proponer indagar un recorte de mundo seleccionado, los contenidos a enseñar encuentran contextos de significación, al tiempo que permiten conocer y/o profundizar sobre la realidad presentada. Esto condiciona las decisiones que se deben tomar en relación con los contenidos que se trabajarán para abordar ese recorte de manera no fragmentada, sino abierta a establecer múltiples relaciones entre los elementos que la constituyen. Pero al mismo tiempo se requiere organizar las diversas propuestas que posibiliten que niñas y niños con saberes heterogéneos puedan ir apropiándose de esos contenidos que la o el docente puso a disposición.

De tal manera que se produce un interjuego entre los contenidos de diversos campos de conocimiento que recuperan la complejidad del recorte seleccionado, y al mismo tiempo, niñas y niños encuentran en esos contextos, las significaciones necesarias para construir esos contenidos.

## ¿Cómo organizar las propuestas para facilitar el aprendizaje?

Sostener que el aprendizaje es individual, pero se realiza en la interacción con otras/os, condiciona las formas de organizar las actividades, formas que a su vez se relacionan tanto con las características de los contenidos a enseñar, como con los propósitos establecidos por las y los educadoras/es. Así en el transcurso de la tarea de enseñanza se planifican propuestas para realizar de manera individual (por ejemplo: pintar, dibujar, modelar, expresarse corporalmente, escribir el nombre, etc.); con todo el grupo (contar un cuento, cantar, jugar a las escondidas, etc.); en parejas (dibujar, modelar, construir, expresarse corporalmente, jugar un juego de mesa, escribir un listado de elementos que se precisan, etc.); o en pequeños grupos (dramatizar, construir, explorar unos materiales, buscar información, resolver una situación, etc.).

Las actividades que se organizan en pequeños grupos o por parejas, a través de lo que se denomina multitarea o multipropuesta, permiten que de manera autónoma o coordinados por el adulto, niñas y niños exploren, indaguen, resuelvan, jueguen e intercambien ideas con sus pares. No son actividades sueltas, ni materiales puestos solo a disposición, sino que responden a un itinerario que el adulto planificó intencionalmente, en función de ciertas hipótesis que pone a prueba acerca de lo que ese grupo requiere aprender, y que su observación y escucha atenta le permitirá confirmar o transformar.

Desarrollar situaciones en las que niñas y niños interactúen entre sí, para avanzar en sus conocimientos exige de las y los educadoras/es anticipar -en función de los contenidos a trabajar-, cómo va a ser la conformación de los grupos (por propia elección o establecida por el adulto); consignas que se darán, materiales que se ofrecerán, organización del espacio más adecuada. Las propuestas que se planifiquen deben exigir la colaboración entre los pares, es decir que no son actividades que se pueden resolver de manera individual, sino que requieren aunar conocimientos, ya que ninguno de los participantes lo puede resolver por sí mismo. Además, deberían fomentar la necesidad de argumentar, tarea dificultosa, ya que muchas veces los sujetos -en estas edades- actúan superponiéndose entre sí, por lo cual la intervención adulta debería ofrecer oportunidades para que cada quien dé sus argumentaciones, enseñando el difícil camino de aprender a escuchar y explicar. Por último, las propuestas tienen que ser planificadas siguiendo un recorrido en una secuencia, en la que los aprendizajes se vayan realizando, reconociendo que aprender demanda tiempo y esfuerzo. Para estructurar esa secuencia las y los educadoras/es tienen a disposición el manejo de ciertas variables que permiten justamente volver una y otra vez sobre las mismas situaciones a fin de garantizar esos aprendizajes, para profundizarlos, o complejizarlos. Esas variables permiten modificar la organización de los grupos, cambiar las consignas, incorporar nuevos materiales, y en algunos casos modificar los espacios.

Sin embargo, reconocemos que construir buenas secuencias para trabajar los contenidos no es tarea fácil. No hay ejemplos que puedan aplicarse mecánicamente a todos los grupos y como reconocen Castorina y Sadosky (2018)

[...] ni el conocimiento didáctico –ni ningún otro conocimiento disciplinar– es de aplicación directa a las prácticas de enseñanza, aunque sí pueda ser una herramienta que potencie la capacidad de análisis y comprensión. Así, nos distanciamos de una perspectiva según la cual existirían soluciones preconcebidas que podrían aplicarse de manera independiente del contexto en el que se reconocen los problemas. Aunque sí entendemos que pueden recuperarse los marcos, los análisis y las experiencias de los participantes para resignificarlas en una nueva situación (p. 11).

El trabajo en equipo de cada institución habilita al pensar y planificar en conjunto, desarrollar propuestas, evaluar y compartir lo realizado, recreando el conocimiento didáctico que cada quien posee por formación y experiencia.

La organización en pequeños grupos puede asumir diversas configuraciones. Desde un juego en sectores – que pese a su nombre puede incluir propuestas no lúdicas, como “leer” libros de la biblioteca áulica, pintar, modelar, dibujar, explorar materiales, etc.-; talleres de producción; juego trabajo; entre otras que las y los educadoras/es puedan establecer.

Asimismo, estas configuraciones están condicionadas a la decisión que se tome en relación con los contenidos de enseñanza. Decisiones referidas a que todos los pequeños grupos trabajen sobre los mismos contenidos con diversas propuestas adecuadas a los conocimientos que portan los sujetos, o a que se seleccionen diversos contenidos de un mismo campo de conocimiento o a que se resuelva trabajar sobre contenidos de distintos campos.

## ¿Cómo movilizar los conocimientos de niñas y niños?

Tal como lo sostiene la didáctica de la matemática (Parra Saiz, 1994), el planteo de problemas es el recurso más adecuado para favorecer el aprendizaje. Un problema es una situación que desafía los conocimientos previos del sujeto, quién no tiene respuestas adecuadas para resolverla, pero esos conocimientos le permiten otorgar sentido a lo que debe resolver. La acción que realiza tiene una finalidad, que el sujeto comprende, no es simplemente una manipulación de objetos. Esta concepción se aleja de pensar los problemas como ejercitación, para convertirse en una verdadera herramienta para la enseñanza. Así los problemas a presentar deben permitir que niñas y niños utilicen los conocimientos que ya poseen, pero debe ofrecer una “resistencia” suficiente para conducirlos a modificar, transformar, complejizar sus conocimientos anteriores.

El aprendizaje demanda tiempo para permitir reconceptualizaciones sucesivas. Actividades aisladas no lo posibilitan, ya que solo implican hacer por hacer, de allí la necesaria planificación de propuestas en la que las diversas actividades están vinculadas entre sí, para permitir la apropiación de los contenidos. Esos itinerarios se estructuran a partir de establecer ciertas modificaciones en las situaciones presentadas, que el adulto hace jugar para posibilitar el proceso de aprendizaje. Esas modificaciones se desarrollan, como ya se dijo, tanto en las consignas, como en los materiales propuestos, en la estructuración de los grupos, la organización del espacio y/o en la intervención docente.

Es decisión de la o el educador/a determina si accionará en una de ellas o en varias a la vez. Las consignas pueden ser tanto abiertas para que sean los propios sujetos los que decidan cómo resolver una situación, por ejemplo “exploren estos materiales y descubran con qué elementos pueden producir sonidos” o cerradas “les entrego estos elementos para que descubran cuáles les sirven para hacer los sonidos del viento”.

En relación con la estructuración de los pequeños grupos podrá decidir si son de libre elección o establecidos por el adulto. En este último caso puede resolver que sean grupos organizados de niñas y niños con conceptualizaciones cercanas, tal la situación de escribir el epígrafe debajo de una imagen; o, al contrario, si decide por ejemplo que algunos miembros del grupo enseñen a otros las reglas de un juego.

Sobre la intervención del adulto durante el desarrollo de las propuestas supone anticipar cómo será la dinámica que espera que suceda en su transcurso. Si los grupos pueden actuar de manera autónoma, deberá observar y escuchar la forma en que van resolviendo, con una atención fluctuante; en cambio si decide trabajar coordinando un grupo o centrando su mirada sobre uno en particular, las propuestas de los otros pequeños grupos deben permitirles organizarse y accionar sin su presencia.

## ¿Qué y quiénes evalúan en la educación infantil?

La evaluación permite recoger, interpretar y comunicar información sobre el funcionamiento y evolución de la tarea educativa con el fin de tomar decisiones fundamentadas que reorienten la misma. Asimismo, la evaluación puede ser entendida como comunicación, ya que a través de ella se informa acerca de los procesos y resultados, en el marco de un compromiso asumido frente a las familias y sus hijas/os, pero también frente a la comunidad de la que la institución forma parte. Compromiso que implica desarrollar una tarea educativa que, respetando a niñas y niños, les permita adquirir los conocimientos necesarios para continuar su trayectoria educativa.

Como bien señala Perrenoud (2010), la evaluación “regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y por otro lado las relaciones entre las familias y la escuela y entre los profesionales de la educación” (p.10).

La evaluación es una práctica política y comunicativa. Es una práctica política, ya que es un instrumento para validar socialmente el aprendizaje realizado por las y los estudiantes. Desde este lugar la evaluación puede ser considerada como forma de ejercer el “poder”, a través del control que se establece sobre los resultados de las acciones educativas. Poder delegado a la o el docente para acreditar el conocimiento de niñas y niños, poder de las familias para juzgar la tarea realizada y poder de las autoridades para valorar el trabajo educativo. Pero como bien señala Perrenoud (2010), la evaluación en las instituciones educativas tiene además el poder de certificar quién tiene éxito y quién fracasa y esta “declaración no es una opinión entre otras, ya que ella funda el envío a un curso de apoyo, o a una consulta médico-pedagógica, la repetición o la promoción en la trayectoria escolar [...]” (p. 4).

La evaluación educativa es un proceso social continuo que compromete a diferentes actores: a las y los educadoras/es, a niñas y niños, a las familias, a las autoridades. Cada uno de ellos evalúa diferentes aspectos de la tarea y lo realiza en diferentes niveles.

Las y los educadoras/es evalúan el proceso de aprendizaje de chicas y chicos, pero también evalúan su propia tarea, así como el funcionamiento institucional, el ejercicio profesional que realizan las autoridades y el diseño curricular. Niñas y niños, aun siendo pequeñas/os, evalúan tanto su relación con el adulto como la propuesta que éste realiza, tanto a través de sus gestos, actitudes, preferencias, que demuestran en sus conductas cotidianas como de sus opiniones sobre lo acontecido. Las familias analizan la tarea que realizan las y los educadoras/es y el funcionamiento institucional; y las autoridades desarrollan su evaluación sobre el desempeño del equipo de trabajo, pero también sobre su propia tarea y sobre la institución en su conjunto.

## La evaluación de los aprendizajes

Las y los educadoras/es evalúan aquello que han privilegiado en su tarea de enseñanza. Lo privilegiado está fuertemente determinado no solo por lo que se establece desde lo curricular, sino también por las representaciones sociales que los adultos tienen acerca de la función que cumple la institución donde se desempeñan. Es por esta razón por la cual muchas veces más que evaluación, lo que se registra es una descripción de las características personales de los sujetos, en especial los aspectos afectivos, sociales, motrices (Brailovsky y Sampertini, 2023).

Como señala Spakowsky (2011), la evaluación del proceso de enseñanza tiene como objetivo

[...] orientar y reorientar críticamente los procesos de enseñanza, contribuyendo al mejoramiento de dichos procesos, ya que la acción de evaluación, al mismo tiempo que aprecia y valora los procesos de aprendizaje de los alumnos, permite develar y/o desocultar aspectos propios de la enseñanza. Aspectos que son responsabilidad del maestro y que imbrican con la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica (p. 111).

El adulto que enseña tiene responsabilidad en los procesos de transmisión, mediación y construcción de conocimientos de niñas y niños, por lo cual requiere del seguimiento responsable de los procesos de aprendizaje tanto individuales como grupales, que éstos realicen. De modo de establecer los progresos y logros, las dificultades y obstáculos en ese proceso, para reorientar la tarea educativa y al mismo tiempo evaluar su propia tarea.

El adulto evalúa el aprendizaje en relación a lo que enseñó. Por eso es preciso recuperar las observaciones sobre los conocimientos, que ponen en juego -niñas y niños- frente a la enseñanza de los nuevos contenidos. Si no se tienen en cuenta estos puntos de partida, se corre el riesgo de evaluar aprendizajes previos, las condiciones socio-culturales que determinan numerosos saberes que niñas y niños traen de su hogar, en lugar de aquello que se aprendió en el jardín.

Para recolectar la información las y los educadoras/es cuentan con un instrumento fundamental que es la observación. Pero observar no es tarea fácil, pues significa no solo mirar situaciones, sino que es imprescindible darle significado a aquello que se observa, comprenderlo, atribuirle un sentido. Esta interpretación de las acciones y decires de niñas y niños condiciona la intervención que realiza el adulto para movilizar esos conocimientos previos. Es decir que no basta con observar una conducta y registrarla, es preciso interpretar la misma integrando en este análisis la intervención del adulto y los avances que esa intervención posibilitó.

## Comunicación de la evaluación

La comunicación de la evaluación de los aprendizajes de los niños tiene diferentes destinatarios: el propio equipo educador, las familias, el equipo directivo. El informe evaluativo describe lo que se enseñó y expresa valorativamente los logros y dificultades referidos a cada niña o niño, desarrollando explícitamente los aprendizajes que realizó durante el período que corresponde. Teniendo en cuenta la implicancia y el compromiso que asume el adulto tanto en el proceso de enseñanza, como en el de aprendizaje realizado por sus alumnos, es fundamental registrar intervenciones y estrategias que posibilitaron los avances en los aprendizajes de niñas y niños.

Estas informaciones serán útiles para intercambiar con los otros miembros del equipo, así como con los que continuarán la trayectoria educativa del grupo cuando cambien de sección o de institución. Asimismo, el informe provee a las familias de una visión real de los aprendizajes alcanzados a partir de la propuesta educativa realizada, compartiendo el recorrido que están haciendo niñas y niños durante su escolaridad y tomar conciencia del desarrollo formativo que van realizando, así como de los alcances que tiene la tarea que realiza la institución. En este sentido el informe no solo habla de cada niña o niño, habla también del compromiso de la o el educadora/or y del jardín, con los aprendizajes de sus estudiantes.

## Autoevaluación de la tarea

Además de evaluar el proceso de aprendizaje de los niños, los docentes evalúan su propia tarea, desde lo que se programó y se realizó. Este distanciamiento de la acción permite recuperar para las futuras acciones, la experiencia realizada. Esto supone considerar los elementos que resultaron adecuados, las dificultades y problemas surgidos, las respuestas dadas, las modificaciones realizadas y las que habría que efectuar. En este sentido la autoevaluación es el instrumento más poderoso con que cuenta la docencia para resignificar su tarea, hacerla crecer y mejorarla. De manera de contradecir lo que señalara Terigi (2009), cuando afirma que el docente es un profesional que transmite lo que no produce, pero no se apropia de lo que produce como conocimiento en su propia práctica.

En la autoevaluación el sujeto es a la vez su propio objeto de evaluación. Tal como lo señala Spakowsky (2011), ese proceso

Tiene como particularidad el hecho de que no solo es un proceso reflexivo, sino que en él cada sujeto es, a la vez, observador crítico y objeto de análisis. [...] Que el sujeto sea objeto de análisis es el punto más problemático de esta acción, porque exige tener una mirada retrospectiva del propio ejercicio profesional, de las acciones, marcos conceptuales, metodologías, interacciones [...] (p. 118).

La autoevaluación comprende todo el desempeño profesional es decir que implica analizar la actividad desarrollada, en el caso de la o el educador incluye la enseñanza a niñas y niños, la relación establecida con las familias, y la integración a la institución. Mientras que tratándose del personal directivo obliga a reflexionar acerca de su tarea como coordinador de la institución, el asesoramiento brindado, la comunicación con la comunidad educativa, su desenvolvimiento frente a los conflictos, etc.

## A modo de cierre

La enseñanza en la educación infantil es compleja, no sólo por los diversos saberes que están implicados, sino por las características que asume una práctica en la que la intervención educativa no está estructurada por contenidos predeterminados para cada edad, sino que deben ser seleccionados entre el abanico que ofrecen los diseños curriculares, en función de los conocimientos que ya construyeron niñas y niños. Pero además en esos procesos de transmisión intervienen fuertemente los lazos afectivos que el adulto establece con cada uno de los miembros del grupo. Este compromiso afectivo tiene una profundidad mayor en esta etapa frente a otros niveles educativos, porque impacta tanto en la subjetividad de los aprendices como en la del adulto, que es interpelado tanto en lo emocional, como en lo cognitivo y en lo corporal.

Si bien la tarea educativa tiene características específicas según sea el tipo de institución en la que desarrollan su trabajo las y los educadoras/es, con miradas y énfasis diversos hacia las distintas dimensiones de la formación de las infancias, es el compromiso afectivo de los adultos con cada miembro de su grupo, es su capacidad de cuidado el que trasciende para ofrecerles el cobijo de la cultura de su tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Brailovsky, D. y Sampertini, J. (2023). La evaluación en el nivel inicial: de la taxonomía del sujeto al relato de la experiencia. *Cuaderno Cedes*, Campinas, 43, (119), 42-51.
- Candia, M. R. (2024). *El jardín de infantes como bienvenida al mundo. Propuestas y reflexiones para tejer (nuevos) sentidos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Praxis.
- Castorina, A. y Sadosky P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Revista Desde la Patagonia difundiendo saberes*, 165 (26), 8-12.
- Marín, K. (1978, 14 de abril) Jean Piaget: “Todo lo que se le enseña a un niño se le impide inventarlo”, *El País. periódico global*. Disponible en [https://elpais.com/diario/1978/04/15/sociedad/261439217\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1978/04/15/sociedad/261439217_850215.html)
- Meirieu, P. (2023). *Educar hoy. Textos escogidos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*.
- Ministerio de Educación (2012). *Actualizar el Debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza*. Documento de Trabajo.
- Montesori, M. (1937). *El Método de la Pedagogía científica*. Barcelona, España: Ed. Araluce.
- Parra, C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Perremoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Piaget, J. (1968). *Educación e Instrucción*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo
- Sadosky, P. (2020). La enseñanza como acto de escucha. De autoras y autores. Recuperado de <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/patricia-sadovsky/?grupo-educacion-superior=autoras-y-autores&u=5f6352e4c18ffa8662bdc221>
- Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” *Conferencia en La Pampa*. Recuperado de [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf)

SECCIÓN

---

# ARTÍCULOS

35 - 1



# Expansiones en la agenda de la investigación educativa. Nuevas derivas entre Río y Mar<sup>1</sup>

Expansions in the educational research agenda. New drifts between River and Sea

*Luis Porta*

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*

luisporta510@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5828-8743>

*Isabel Molinas*

*Universidad Nacional del Litoral, Argentina*

isabelmolinas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1131-0472>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-420>

Recepción: 06 Marzo 2024  
Aprobación: 03 Mayo 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El trabajo propone una práctica de lectura e indagación dialógica a partir de diferentes lenguajes con el objetivo de profundizar en la relevancia de los relatos en la investigación educativa. La selección de materiales incluye audios de la naturaleza, fotografías y textos literarios, teóricos y críticos que trascienden el campo educativo. El desafío es entramar lo estrictamente académico con la observación del paisaje y las experiencias sensibles. El artículo incluye el enunciado de una agenda propositiva.

**Palabras clave:** investigación narrativa, auto-biografía, educación, estética, gestos botánicos.

## Abstract

The work proposes a practice of reading and dialogic inquiry based on different languages with the aim of delving into the relevance of stories in educational research. The selection of materials includes nature audios, photographs and literary, theoretical and critical texts that transcend the educational field. The challenge is to weave what is strictly academic with the observation of the landscape and sensitive experiences. The article includes the statement of a purposeful agenda.

**Keywords:** narrative investigation, autobiography, education, e, esthetic, botanical gestures.

## 1. Introducción

“Río y Mar, tal para cual”, es el nombre de un proyecto que integra acciones de docencia, investigación y extensión gestionadas desde las Universidades Nacionales del Litoral y Mar del Plata. Lo definimos como un espacio de encuentro a partir de múltiples referencias que hacen foco en la formación docente y en la investigación educativa pero que la trascienden. Río y Mar es un espacio propicio para ensayar maneras de pensar-sentir-estar vivos juntos que desafían los formatos de la clase, la conferencia o el artículo académico, entre otros. Un poco en broma, un poco en serio, hemos ido tejiendo una urdimbre de resonancias de diversa procedencia que, no sólo es la materia de nuestros encuentros, sino también es un horizonte de experiencias: “fluencia literaria, visual y sonora que deviene mundos, posibles y deseados” (Porta y Molinas, 2023:42). Este segundo texto de una trilogía problematizadora acerca de la investigación educativa expande sentidos vitales que devienen modos de ser investigación.

Un año atrás, en el marco de una primera ponencia performática, titulada “Río y Mar, tal para cual: ficciones compartidas para construir futuros en el campo educativo”<sup>2</sup> que, con modificaciones ha sido publicada, compartimos una agenda que proponemos retomar y expandir:

- Cambio de posición del sujeto con respecto a la investigación educativa: relevancia de la experiencia sensible frente a la mera interpretación.
- Valorización del diálogo entre disciplinas para comprender modos de habitar que multiplican los mundos posibles y deseados.
- Desplazamiento de las prácticas artísticas a las prácticas estéticas para hacer lugar a las multi-relaciones entre los órdenes histórico, natural y social.
- Relevancia de las ficciones compartidas para indagar la complejidad de las condiciones y contextos educativos.
- Creatividad metodológica como condición de posibilidad para desmarcarnos de las formas normalizadas de hacer ciencia.
- Carácter performático de la investigación educativa en tanto práctica política que determina la acción para la transformación.

En el hilo que comunica aquel primer encuentro con este segundo momento, retomamos la conversación como forma básica de la experiencia, como registro vital de lo vivido (Piglia, 2015), con un doble propósito: reflexionar sobre algunos interrogantes ricos en derivaciones para el campo de la didáctica y hacer lugar a la experiencia sensible del paisaje, para detener nuestra atención en la sensibilidad de los seres vivos y en sus modos de habitar los territorios. Nos interesa volver al jardín para profundizar en esa ‘sabiduría del jardinero’ de la cual nos habló Gilles Clement (2021), observando la continuidad y la mutua determinación entre las especies (Coccia 2021, p. 17). “Los territorios son composiciones y concertaciones melódicas” (Despret, 2022:146) y es urgente que podamos trabajar en un estilo de atención, en una disponibilidad a las diversas maneras de estar vivo, a contramano de la crisis de sensibilidad y de la muerte del planeta que habitamos (Morizot, 2021:11).

Organizamos el desarrollo de este texto en cuatro momentos: escucha, ambientes, implicación y curaduría, para luego concluir en una expansión de la agenda con la que iniciamos nuestro trabajo. Cada uno de estos momentos se abre con un audio de la naturaleza y una fotografía, con los cuales promovemos una reflexión fenoménica que, en palabras de Marie Bardet (13 de noviembre de 2023) ponga de manifiesto un “deseo de teoría” que trasciende las definiciones categóricas y los cercos disciplinares, para hacer lugar a los estallidos fenoménicos y a la belleza de las sinestesias (Schaffer, 2005; 2018).

## 2. Escucha



Audio de golondrinas (Soria, 23 de febrero de 2021)



Imagen 1: Sin Título

Fuente: Emanuel Erard, fotografía digital, toma directa en raw y revelado en ligtrroom, @emanuelerard

Comenzamos haciéndonos eco de una pregunta que Ricardo Piglia (2015) enuncia en “El arte de narrar”, conferencia que ofrece cuando recibe el Premio Iberoamericano de Letras José Donoso, otorgado por la Universidad de Talca, Chile, en 2005: “¿Y qué sería un buen relato? Una historia que le interesa no solo a quien la cuenta, sino también a quien la recibe.” (p. 45)<sup>3</sup>.

Con un sentido próximo, en el inicio de su novela *El vestido blanco*, Nathalie Léger (2023) escribe:

A veces, en estos momentos vacíos, cuando la mente no está ocupada con ningún problema ni ningún placer, cuando ningún tema se impone, ni por obligación, ni siquiera por distracción, cuando con mirar ya no alcanza y no hacer nada es imposible, hay que volver a una de las preguntas que se guardan aparte, sin respuesta, en un cuarto reservado para ellas solas; encendemos la luz, la pregunta está ahí, minúscula, esperando (p.9).

En el comienzo del texto de Léger se describe un movimiento que Mark Fisher (2018) observa en *Lo raro y lo espeluznante*: “en la construcción del relato opera la memoria, una memoria que está plagada de ‘agujeros’ y lo que finalmente hacemos es llenar esos agujeros de narrativa” (p. 88). La narrativa surge, en términos de Fisher, para llenar los agujeros de la memoria de relatos. Huecos, orificios, aperturas, silencios o desplazamientos, como sucede con las ‘lecciones breves’ de Dubois y Rousseau (2023), esas estampas con pájaros que a la vez que nos invitan a reconectar con la naturaleza nos recuerdan la relevancia de las preguntas, del asombro y de la imaginación creativa:

Las golondrinas se han reunido sobre los cables eléctricos y luego han iniciado su larga migración; ya no volverán en todo el invierno, incorregibles viajeras. Pero ¿acaso hemos visto cómo desaparecían del cielo? ¿Hemos notado la ausencia de su gorjeo? No. ¿Y nos daremos cuenta de su regreso, cuando llegue la próxima primavera? Sin duda, tampoco” (p. 27).

La respuesta negativa como advertencia para que, llegado el momento, estemos atentos. La puntuación, seguida de la reflexión guarda la capacidad de modificar nuestra percepción y nuestra cognición. El tiempo de la narración asociado a la vida y “a la energía del calendario terrestre” (Stuart-Smith, 2022, p.19). ¿Podremos verlas la próxima primavera?

En *Maneras de estar vivo*, Baptiste Morizot (2021) advierte sobre la incapacidad (a fuerza de pura costumbre) para atender al bullicio de los pájaros, a la diversidad de especies, a lo movilizante que pueden ser los ambientes si logramos verlos:

En el cortejo va (...) cada uno con sus costumbres, su lenguaje, su orgullo sin ego, sin espejo; cada uno, con sus exigencias. Y cada una de estas formas de vida tiene su perspectiva única sobre este mundo compartido, domina el arte de leer unos signos que todos los demás ignoran” (p.15).

### 3. Ambientes



Audio de chicharras (Pereyra, 19 de febrero de 2021)

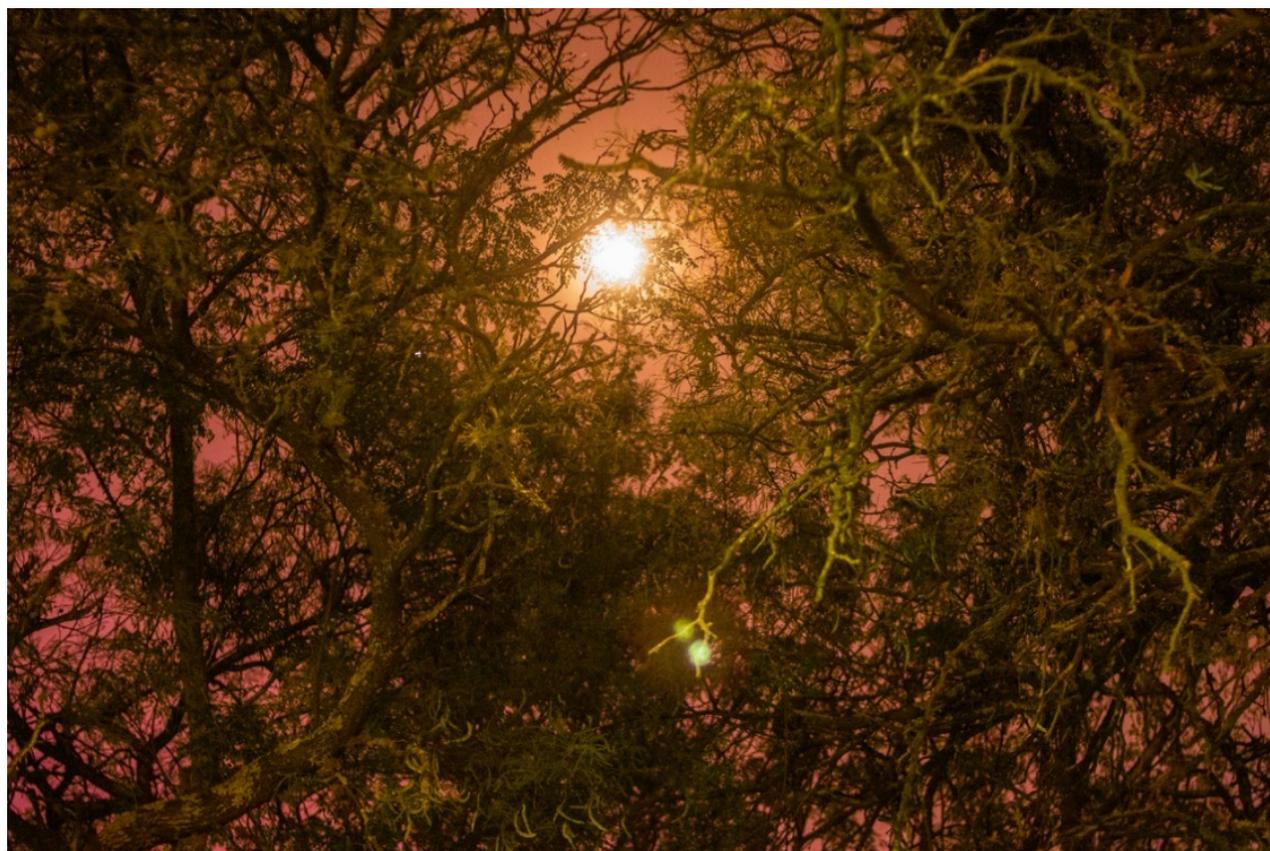


Imagen 2: Sin título.

Fuente: Emanuel Erard, fotografía digital, toma directa en raw y revelado en ligtrroom, @emanuelerard

Y cuando la mirada se des-automatiza sobrevienen nuevas preguntas. Retomamos algunas de las enunciadas por Rubén Ortiz (2020), cuando define la palabra ‘territorio’: “¿Cómo se vive aquí? ¿Qué historias han dado lugar al espacio donde nos encontramos? (...) ¿Quiénes se juraron amor eterno en ese árbol? (...) ¿Qué pasó con los alfareros que dieron prestigio a este barrio? ¿Por qué le interesaría a la maestra de la primaria el dispositivo que despliego?” (p.94).

Este prestarles atención a los ambientes (en plural) pone de manifiesto la imposibilidad de escaparnos de la condición de historicidad y de la necesidad de historización del sujeto. El tiempo denso configura nuestras formas de ser-estar en el mundo. Nuestra atención sobre los ambientes se acrecienta, entendiendo que los ambientes historizados nos hacen no solo ver, sino ser historia, ser memoria y ser sujeto. En *Teoría de la vida*, el biólogo estonio Jacob von Uexküll (2023) construye una metafísica que, contra el materialismo mecanicista, piensa una naturaleza pluralista y organizada partir de factores inmateriales. Retomado luego por filósofos como Heidegger, Merlau-Ponty y Deleuze, insiste en que “no es verdad que los animales sean máquinas de estímulo y respuesta, no es cierto que sean heterónomos, no se les hace justicia cuando se los imagina como imbéciles titiriteados desde el exterior” (p.11). Nos habla de ‘ambientes intersubjetivos’, lo cual implica animales, plantas y humanos componiendo un mundo exuberante, donde se entreteja lo incalculable. Ambientes narrativos que nos constituyen, agujeros de la memoria que dan sentido a las vidas, condiciones sensibles que nos consagran.

El pedacito de tierra que habitamos es un gran laboratorio y, al mismo tiempo, “el fundamento de una manera de aprehender y de hacer existir socialmente a muchos actores que poseen una identidad dispar y heterogénea y que por naturaleza no estarían destinados a asociarse recíprocamente” (Aït-Touati y Coccia, 2023, p.12). En el pedacito de tierra que habitamos importan los lazos, los tránsitos y las conexiones, importan los gestos que des-bordan los campos científico, educativo y poético, porque “intensifican la mirada y hacen

aparecer el-ser-en-medio del hombre y abren a la dimensión ética y política, además de la estética” (Agamben, 2001, p.54).

El cambio climático es una constatación científica, un desafío educativo y una urgencia política. Sin embargo, con un sentido próximo al que plantea Bruno Latour (2017), alejados de las posiciones apocalípticas, nos propusimos *ir más allá de* los ámbitos disciplinares y profesionales específicos, y comprender la importancia de las vecindades (Despret, 2022, p.141). De allí nuestro interés por las investigaciones que reconocen sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal, en términos de nuevos paradigmas para interpretar la contemporaneidad (Clément, 2021; 2022; Coccia, 2011; 2017; 2021 y Mancuso, 2017; 2019; 2020, entre otros). Tal como lo enunció Edith Litwin (2008), con cada nueva ida al río, con cada nueva venida al mar, buscamos “enriquecer y posibilitar nuevas miradas en torno a lo que acontece y rodea el espacio escolar para aprender así a ver de manera más analítica, crítica y emocional cada una de las actuaciones de la enseñanza” (p. 135).

#### 4. Implicación



Audio de Ranas y sapos (Gracia, 10 de marzo de 2018).

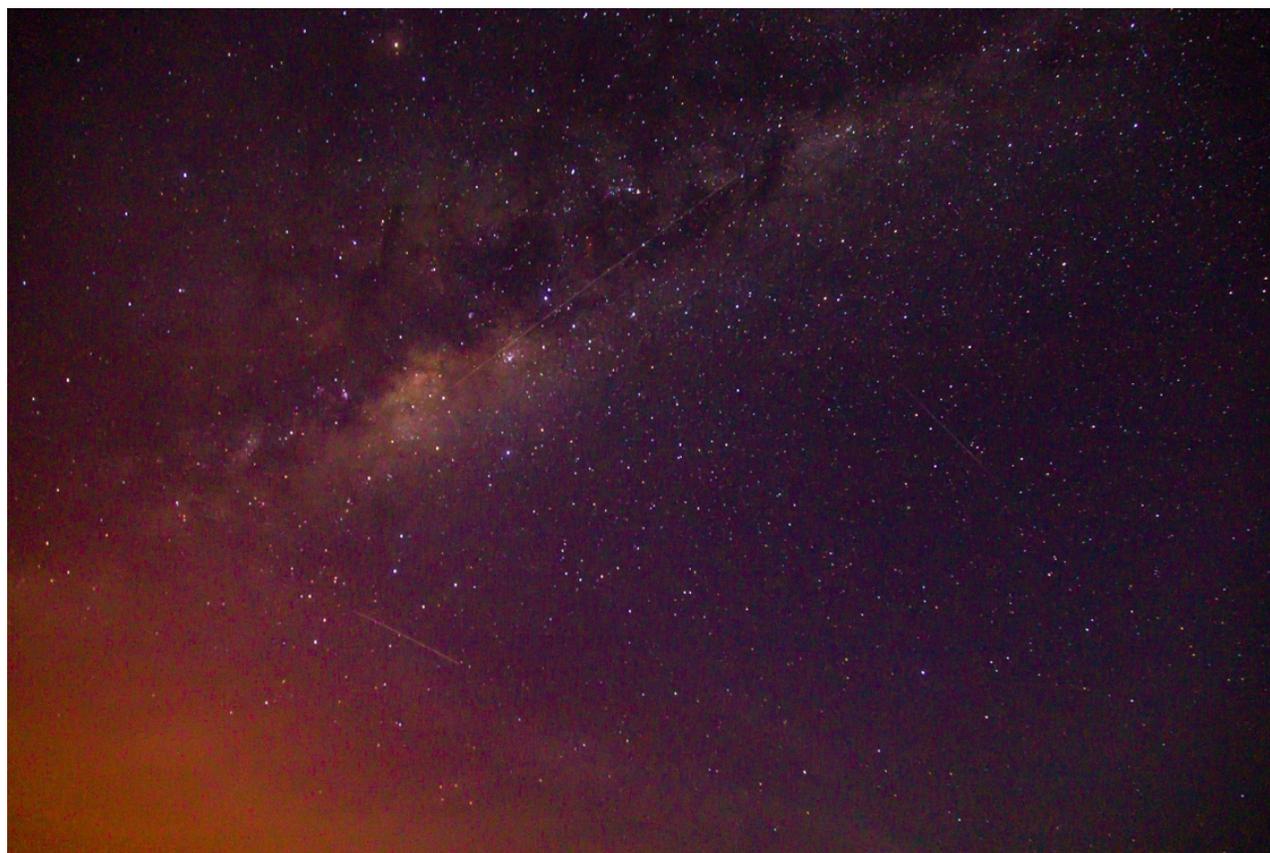


Imagen 3: Sin título

Fuente: Emanuel Erard, fotografía digital, toma directa en raw y revelado en lightroom, @emanuelerard

Ahora bien, “¿Qué hacemos con esto? ¿A qué tipo de pruebas somos convocados y qué régimen de vitalidad hará posible que nos dejemos tomar por ellas?” (Despret, 2021, p. 32). Encontramos una posible respuesta a los interrogantes enunciados por la filósofa belga en el texto de Piglia (2015) que ya citamos: “La narración depende de la implicación. Se acelera o se distiende según el interés que produce, y esa es una clave de la tradición oral de la narración” (p. 45).

Desde esta perspectiva, el desafío consiste en hacer de cada historia compartida una ‘matriz narrativa’ que anime, que alimente, otras historias, las propias, unidas según Despret por una trama, de tal manera que conformen un tejido al que podamos ingresar por diferentes puntos. Esta manera de escuchar y de escribir historias conlleva, en sí misma, una propuesta metodológica:

Cuando comencé a tomar dimensión de esta inteligencia particular de los acontecimientos (narrados), me di cuenta de que lo mejor sería dejarme llevar por las personas que iba conociendo. Abandoné decididamente todos los métodos de investigación que me eran propios, renuncié, por lo menos provisoriamente, a la literatura psicológica y antropológica (sólo volvía ellas más adelante), abandoné el plan bibliográfico (cuando un libro o un artículo nos interesa, estamos atentos a buscar lo que lo nutrió, lo que nos remite a él, y así sucesivamente, que es la manera en que trabajamos usualmente). Y empecé a escuchar lo que la gente me contaba en las salidas, las comidas entre amigos, los eventos culturales, los encuentros fortuitos, ya no como un comentario que se agregaría a lo que yo hacía, sino como lo que al mismo tiempo iba a nutrirlo, guiarlo, orientarlo, constituir su principio y su final, o más bien su medio, dado que ya no había, hablando propiamente, ni principio ni final (Despret, 2021, p.33).

La implicación se sostiene en la complicidad de la escucha, en la connivencia que la nutre y en el compromiso de un intercambio de roles que de paso a la escritura.

## 5. Curaduría

¿Es posible curar y cuidar a partir de los relatos? La respuesta es afirmativa desde la perspectiva de Corvalán (2023), quien nos propone pensar en modos de enunciación colectivos que trascienden los intereses museísticos y las disputas del mercado: “la curaduría afectiva es un modo particular de organizar relatos sobre la voz colectiva, relatos que recuperan lo que se demora, lo que puede perderse amenazado (una vida) por el relámpago de un instante de peligro” (p. 19). La autora destaca la potencia colectiva (como los ambientes) que es la materia de nuestros sueños, a partir de enunciados (vidas) singulares:

(La curaduría nos permite) organizar maneras de que el flujo de imágenes y de palabras (los agujeros) rompa el modo único de “bajar” estrellas del cielo de los museos. Organizarnos en la duda, en la incomodidad, en la construcción de vínculos. Y por supuesto, desde la contradicción. La curaduría afectiva es un dispositivo cultural para mostrarnos en todas nuestras contradicciones (p. 20).

En tanto praxis, es una acción que des-nuda, en la que la conversación emerge como fuente de creación de conocimiento, como acto político, sin clausura, sin un modo preciso. Abierto, siempre de nuevo, como imágenes infinitas que dan cuenta de vidas narradas en ambientes intersubjetivos.

Un año después de la ponencia performática que marca el inicio del proyecto “Río y mar, tal para cual”, insistimos en que “un relato es algo que nos da a entender, no nos da por hecho el sentido, nos permite imaginarlo” (Piglia, 2015, p. 52). De allí que nos adentremos en la narración como quien navega río arriba, hacia su origen, sabiendo que en su curso habrá “recodos y desvíos, zonas calmas y tumultuosas, y distintos modos de entrar en el fluir de las historias” (p. 53).

De allí, la expansión de la agenda con la que iniciamos este recorrido:

- La narrativa como sustrato.
- La escucha como condición de la narrativa biográfica.
- Los ambientes como territorios expandidos que crean lazos y posibilitan la condición intersubjetiva.
- La implicación como posición afectante en la investigación educativa.
- La curaduría como modo de ser, estar, sentir y cuidar a la Tierra y, haciéndolo, cuidarnos.

En ocasión de la primera presentación de este texto, recurrimos a un *haiku* del poeta Ueshima Onitsura (1661-1738) para describir el movimiento que emparenta nuestras búsquedas entre río y mar: “Aquí agua / y allá agua / las aguas de la primavera” (Onitsura, 2013, p.19). En un sentido literal pero también en su profundidad metafórica, la imagen de las ‘aguas de la primavera’ nos invita a imbricar la investigación educativa con la observación del paisaje, las experiencias botánicas, los gestos sensibles y las artes. El desafío es hacer lugar a comprensiones más profundas, capaces de entramar lo estrictamente académico con aquello que se aleja de la abstracción del concepto para rozar lo real y hacer arborecer la interpretación.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Ait-Touati, F. y Coccia, E. (2023). *Gaia, la vida en escena*. Buenos Aires, Argentina: mil uno.
- Bardet, M. (13 de noviembre de 2023). *Perder la cara* [Presentación del libro] en Mercado del Progreso, Santa Fe.
- Clément, G. (2021) *La sabiduría del jardinero*. Barcelona, España: GG.
- Clément, G. (2022). *Elogio de las vagabundas. Hierbas, árboles y flores a la conquista del mundo*. Barcelona, España: GG.
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires, Argentina: Marea.
- Coccia, E. (2017). *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Coccia, E. (2021) *Metamorfosis*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Corvalán, K. (2023). *Curaduría afectiva*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cariño.
- Despret, V. (2021). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Dubois, P. y Rousseau, E. (2023). *La pequeña filosofía de los pájaros*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.
- Fisher, M. (2018) *Lo raro y lo espeluznante*. Barcelona, España: Alpha Decay.
- Gracia, M. [Isabel Molinas] (23 de febrero de 2021). *Sonido de ranas y sapos*. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=D9vG\\_QjIE0](https://www.youtube.com/watch?v=D9vG_QjIE0)
- Latour, B. (2017) *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Léger, N. (2023). *El vestido blanco*. Buenos Aires, Argentina: Chai Editora.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mancuso, E. (2017). *El futuro es vegetal*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Mancuso, E. (2019). *El increíble viaje de las plantas*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Mancuso, E. (2020). *La nación de las plantas*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Morizot, B. (2021). *Maneras de estar vivo*. Madrid, España: Errata Naturae.
- Onitsura, U. (2013). S/T. En Carrera, A. *Haikus de las cuatro estaciones. En la versión de Arturo Carrera*. Buenos Aires, Argentina: Interzona.
- Ortiz, P. (2020) Territorio. En Halac, G. *Espacios revelados. Prácticas artísticas en territorio*. Córdoba, Argentina: Ediciones DocumentA/Escénicas.
- Pereyra, H. [Isabel Molinas] (19 de febrero de 2021). *Sonido de chicharras*. URL: <https://www.youtube.com/shorts/R1DSytlyQIU>
- Piglia, R. (2015). *Modos de narrar, incluido en La forma inicial. Conversaciones en Princeton*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Porta, L. y Molinas, I. (2023) Río y mar, Tal para cual. Diálogo sobre ficciones compartidas para construir futuros en el campo educativo. *Itinerarios Educativos*. Universidad Nacional del Litoral (18), e0041.
- Schaffer, J. (2005) *Adiós a la estética*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.

Schaffer, J. (2018) *La experiencia estética*. Buenos Aires, Argentina: la marca editora.

Soria, M. [Isabel Molinas] (23 de febrero de 2021). *Sonido de golondrinas*. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=D9vG\\_\\_QjIE0](https://www.youtube.com/watch?v=D9vG__QjIE0)

Stuart-Smith, S. (2022). *La mente bien ajardinada. Las ventajas de vivir al ritmo de las plantas*. Bogotá, Colombia: Debat.

Uexküll, J. (2023). *Teoría de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

## Notas

1 Una primera versión de este artículo fue presentada en el marco de las I Jornadas Disidencia Híbridas: Arte/Educaciones/Investigaciones Cuir, organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar del Plata y realizadas en el Teatro Auditorium de la ciudad de Mar del Plata, en octubre de 2023.

2 Tertulia de cierre de las V Jornadas Nacionales de Investigadorxs, Grupos y proyectos de Investigación en Educación, organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación y CIMED. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de mar del Plata, octubre de 2022.

3 Texto publicado por primera vez en 2007 en la Revista Universum (Talca) con el título “El arte de narrar”, recogido por el autor en Antología Personal (FCE, 2014) e incluido en la edición de Eterna Cadencia que citamos con el título “Modos de narrar”.

# La formación continua de la supervisión escolar: aportes de investigación en la provincia de Santa Fe

School supervision training: contributions of a local research in Santa Fe

*Adriana Verónica Cian*

*Universidad Católica de Santa Fe, Argentina*

drncian@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3841-1070>

*Maricel Lederhos*

*Universidad Católica de Santa Fe, Argentina*

mlederhos@ucsf.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-7256-6677>

*Verónica Rebaudino*

*Universidad Católica de Santa Fe. IES Nro. 15 Dr Alcides G, Argentina*

vrebaudino@ucsf.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4520-494X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-421>

Recepción: 05 Diciembre 2023

Revisado: 04 Mayo 2024

Aprobación: 06 Mayo 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

La supervisión escolar es clave en contextos de reformas del sistema y de implementación de políticas educativas para proyectar acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de estudiantes y garantizar sus derechos. En este marco, es necesario brindar una formación específica para los roles de conducción, orientación y acompañamiento a las instituciones escolares. Los resultados de investigación, presentados en este artículo, surgen de un estudio de naturaleza exploratoria-descriptiva en la provincia de Santa Fe (Argentina) que buscó analizar la formación de los supervisores durante el periodo 2000-2020<sup>1</sup>. La recolección de datos implicó el análisis de la normativa, el diseño y realización de encuestas y entrevistas semiestructuradas a supervisores de distintos niveles y modalidades educativas. Los hallazgos permiten aportar evidencia empírica sobre las regulaciones, trayectorias de formación, necesidades formativas de estos actores y dar cuenta de la precariedad de la planificación de la formación continua para los supervisores de la provincia. De este modo, se intenta promover el debate sobre las decisiones que afectan su desarrollo profesional.

**Palabras clave:** supervisión escolar, desarrollo profesional docente, políticas educativas, formación docente continua.

## Abstract

School supervision plays a pivotal role in contexts of systemic reforms and the implementation of educational policies aimed at designing actions to enhance student learning and ensure their rights. In this framework, it is imperative to provide specific training for leadership, guidance, and support roles within educational institutions. The research results presented in this article arise from an exploratory-descriptive study conducted in the province of Santa Fe, Argentina, with the objective of analyzing the training of supervisors during the period 2000-2020. The data collection process involved the examination of regulations, the design and implementation of surveys, and semi-structured interviews with supervisors from various educational levels and modalities. The findings contribute empirical evidence regarding regulations, training trajectories, and the formative needs of these actors, shedding light on the inadequacy of the planning of continuous training for supervisors in the province. Consequently, this study seeks to stimulate discourse on decisions impacting their professional development.

**Keywords:** school supervision, teachers professional development, educational policy, continuous teacher training.

## Introducción

La supervisión e inspección educativa “puede ser entendida como todos aquellos servicios y mecanismos externos orientados tanto al control como a brindar apoyo o asistencia técnico-pedagógica a los centros y a su personal para mejorar el funcionamiento de las instituciones y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos” (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 7). La participación de la supervisión escolar suele ser propuesta por parte del Estado para el control de la ejecución de las reglamentaciones que constituyen las políticas educativas. Su relevancia ha sido subrayada debido a la influencia que ejerce en la implementación de políticas educativas y la promoción de cambios dentro del sistema (Vercellino y Enrico, 2006; Gvirtz y Dufour, 2008; Aguerrondo y Vezub, 2011; Gvirtz y Podestá, 2018; Aguerrondo y Sampetro, 2020; Mancebo y Romero, 2021). Algunos autores plantean que el supervisor es un catalizador del sistema educativo (Gvirtz y Podestá, 2018), que contribuye a acelerar los cambios y el fortalecimiento institucional de la escuela. De allí que se destaque la formación específica para asumir los desafíos que se le presentan, construir consensos, gestionar recursos, evaluar y proponer transformaciones.

La importancia de la supervisión implica considerar su formación específica, estimando que la formación inicial en un mundo cambiante resulta insuficiente (Aguerrondo y Sampetro, 2020). Asimismo, es necesario atender la configuración de la formación permanente de supervisores, en relación con las funciones que le son asignadas (Rodríguez Bravo, Álvarez, Camacho Prats, 2018). El cuestionamiento surge principalmente a partir de la complejización de los sistemas escolares que desafía su tarea: universalización de la escolaridad, proliferación de programas y políticas educativas, surgimiento de nuevos escenarios educativos.

El “*Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*” constituye una importante sistematización de los datos vinculados a la formación de la supervisión en Inglaterra, Holanda, Bélgica, Finlandia, Chile y Canadá. Este antecedente nos ubica ante la variabilidad de los procesos formativos para supervisores, en virtud de la singularidad de cada uno de los sistemas y cómo se entiende el rol del supervisor. En este contexto, el autor afirma que “si bien los sistemas de supervisión y apoyo a la mejora escolar han sido foco de estudio en las últimas décadas, es mucho menos lo que se sabe sobre cómo formar a quienes prestan atención y asesoría a los centros educativos” (Muñoz, 2018, p. 40).

Otro estudio desde la perspectiva comparada, ha analizado la formación continua de supervisores en Buenos Aires y el Estado de México concluyendo que en ambos contextos existen instituciones de nivel superior dedicadas a la formación docente continua, pero “en el caso de México cuenta con programas de especialización, posgrados y doctorados; cuestión que en Buenos Aires sólo aparece en el ámbito universitario” (Bulfenson, 2019, p. 65). A esto se suma que la mayoría de los estudios son sobre la formación docente, no así la formación para la gestión (Terigi, 2010).

El problema de investigación, la formación de supervisores escolares santafesinos, se inscribe en el campo de la Formación Docente Continua (circunscribiéndose a la formación de supervisores), que tiene como objeto las experiencias de aprendizaje de los actores durante el desempeño de su oficio docente y de gestión. Recientemente, se ha comenzado a utilizar también la noción de Desarrollo Profesional Docente, que alude a concebir la formación inicial y la continua como instancias que se implican y articulan en una trayectoria profesional. Lo que da lugar a concebir la formación en servicio como un conjunto de oportunidades, comprendiendo las experiencias naturales de aprendizaje y las planificadas dirigidas al beneficio de individuos, grupos o escuelas (Day, 2005; Ávalos, 2007; Vezub, 2013; Vaillant, 2016; Escudero Muñoz, 2017).

En este marco, los especialistas afirman la necesidad de identificar los modelos de desarrollo profesional que subyacen en las políticas y sus instrumentos, con el fin de analizar los rasgos de profesionalidad que los sustentan. Entre éstos, se identifican dos grandes modelos: uno “carencial-remedial-instrumental”, en el que prima la idea de un profesional deficitario, desactualizado en conocimientos pedagógicos, a quien se debe

acercar el saber experto y esto se realiza, generalmente, mediante la modalidad de cursos de capacitación. El otro modelo, “basado en el desarrollo”, concibe a los profesionales como actores activos, reflexivos, que pueden decidir su agenda de perfeccionamiento y recuperar su conocimiento práctico, experiencias y necesidades. Esto se desarrolla en diferentes modalidades que ponen de relieve el saber práctico, como talleres, grupos de discusión, ateneos, entre otros (Vezub, 2013).

Las posibilidades de descripción y análisis del objeto, en tanto rol complejo y fuente de múltiples tensiones dentro del sistema educativo, se aborda desde la complejidad del accionar de los supervisores en un escenario particular. La trayectoria profesional se conforma y articula a través de las diversas instancias de la formación inicial y continua, como un conjunto de oportunidades y experiencias de aprendizaje (Day, 2005; Ávalos, 2007; Vaillant, 2016; Escudero Muñoz, 2017).

## Metodología

La investigación desarrollada se configuró desde una perspectiva exploratoria-descriptiva e indagó sobre la formación de supervisores de la provincia de Santa Fe (Argentina) durante el período 2000-2020, con el fin de describir la complejidad del escenario de esta formación, en la interrelación entre las instituciones, ideas y actores. Una serie de dimensiones permitieron la focalización del objeto:

- Las orientaciones de la política nacional y provincial en relación con la formación de supervisores.
- Sus trayectorias de formación.
- Orientaciones y contenido del itinerario formativo.
- Las necesidades formativas que demanda su oficio en el Nivel en que se desempeña.

El desarrollo de la investigación implicó la definición de fases de trabajo: la revisión sistemática de bibliografía sobre el tema, el análisis de normativa, la realización de encuestas y entrevistas semiestructuradas a supervisores; y la sistematización de los datos, que se realizó mediante el software Atlas.ti 9.

La encuesta se aplicó mediante formulario digital durante septiembre y octubre del año 2022 a 45 supervisores. El criterio de selección consistió en: supervisores/as en ejercicio o recientemente jubilados (menos de 5 años). La muestra consideró actores de diferentes niveles y modalidades educativas, con desempeño en distintos puntos geográficos (regionales o unidades político-administrativas de la provincia). Las personas que han sido encuestadas presentan una edad que oscila entre los 48 y 63 años. El 23% tiene 55 años, la edad con mayor frecuencia entre los datos de base de la muestra de supervisión. En cuanto al género, el 84% son mujeres.

El relevamiento de las características de la formación inicial en la población encuestada presentó que 17 personas han transcurrido una formación inicial en el marco de la Educación Primaria. Otras 17 personas encuestadas declaran la acreditación de Profesorados en determinada área o disciplina; a saber: Historia (3), Profesorado de Educación Diferenciada (2), Matemáticas (2), Educación Especial (2), Geografía (2), Educación Física (2), Letras (1), Ciencias Económicas (1), Ciencias de la Educación (1), Ciencias Sagradas y Filosofía (1).

En menor proporción, se encuentra la formación inicial de supervisores vinculada a la Educación Inicial. En este punto se observa que, de las seis respuestas, existe variación de nombres que arrojan los títulos de base: Profesorado Pre-primaria, Profesorado de Jardín de Infantes, Preescolar, Profesorado de Educación Inicial. Además, en el conjunto de supervisores encuestados, cuatro de ellos presentan formación inicial como Técnico Superior y Técnico Superior con Especialización Docente.

La caracterización del perfil del supervisor ha permitido observar que el ciclo de “Licenciatura en Gestión” fue acreditado por diez personas, como elección de formación en su trayectoria profesional. Igual cantidad de personas manifiestan haber realizado otras licenciaturas: en Ciencias de la Educación, en Educación, de Nivel Inicial.

Las propuestas de formación asiduas son postítulos y especializaciones. La mayoría de los agentes ha concretado dos o más de estas opciones formativas. Los mismos datos contrastan con la escasa elección de propuestas enmarcadas en Maestrías y Doctorados.

Los agentes participantes de la encuesta son jubilados recientemente (25%), titulares (20%) y no titulares (55%). La diferencia entre estos últimos obedece a haber transcurrido un proceso de concurso por antecedente y oposición. Si bien en la mayoría de las provincias, “los concursos de oposición son infrecuentes” (Veleda, 2023, p. 103), los datos obtenidos en Santa Fe permiten profundizar las características del perfil de los actores objeto de análisis.

En virtud del diseño del instrumento, se ha podido relevar que el 72% de los supervisores tienen carrera en la gestión pública y un 27% en la gestión privada.

El instrumento reunía 21 ítems organizados en tres ejes: 1-Perfil del supervisor; 2-Instituciones oferentes de la formación continua (dispositivos y temáticas propuestas); 3-Valoración y necesidades formativas.

Los datos de la encuesta fueron triangulados con seis entrevistas semiestructuradas que buscaron completar información sobre la supervisión del nivel superior (no obligatorio), de nivel inicial y secundario; así como también de supervisores de modalidades que no habían sido alcanzadas por la encuesta. Los datos a partir de la entrevista permitieron ampliar y profundizar una serie de nociones: caracterización del rol en las particularidades del nivel, descripción de ofertas formativas, los actores implicados en la formación en gestión y las necesidades sentidas o personales de los supervisores.

## El marco normativo y su modelo de formación para la supervisión

A partir del 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se abre un nuevo período dentro del marco normativo en la Argentina. Esta Ley establece las opciones de la carrera docente: el desempeño en el aula y en la función directiva y de supervisión, estableciendo que “la formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional” (Art. 69, LEN N° 26.206). En este punto, se advierte la vinculación entre formación continua y carrera docente en la estructuración del sistema desde los lineamientos normativos. Cabe preguntarse, sin embargo, cuáles han sido las políticas de formación que se han propuesto para favorecer la carrera de los supervisores y qué modelos de desarrollo profesional.

Pueden reconocerse algunas acciones por parte del Consejo Federal de Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para concretar los principios de la LEN. Por su parte, la Resolución del CFE N° 286/17 que impulsó el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 dio lugar al surgimiento de la Resolución N° 316/17 como parte del fortalecimiento del rol pedagógico de equipos de supervisión y gestión escolar, con el compromiso de las líneas de acompañamiento y formación docente continua para equipos directivos y de supervisión/inspección, con atención a las particularidades de cada nivel y modalidad educativa. El INFOD es el organismo responsable del diseño y acuerdo con los ministerios provinciales sobre “un modelo sólido de formación para supervisores y directores que favorezca su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje y actualice el principio de la justicia educativa en el territorio” (CFE, 2018, Res. N° 338, p. 2).

La resolución aludida constituye un importante antecedente normativo para una propuesta de formación. A través de sus componentes podemos deducir cómo se concibe el perfil profesional del supervisor, cuáles son sus necesidades formativas y de qué manera podría favorecerse su desarrollo profesional. El documento presenta principios pedagógicos que ubicarían a la norma en un modelo de formación *basado en el desarrollo* (Vezub, 2013; 2017): reconoce que los perfiles poseen capacidades profesionales, propone la jerarquización de la práctica, con una dinámica de taller, y actividades relacionadas con estudio de casos, trabajo basado en problemas, actividades simuladas, juego de roles. También postula que se buscará generar una comunidad de práctica entre equipos de directivos y supervisores para profundizar el conocimiento y experiencia en una interacción continua. Plantea la práctica reflexiva como metodología de formación permanente y una

evaluación que tiene como fin el aprendizaje, llevadas a cabo con los equipos formadores, entre pares y/o autoevaluación.

En otro apartado, la misma resolución presenta las actitudes y capacidades que se espera que directores y supervisores desarrollen. Las primeras consisten en: compromiso con la justicia educativa, altas expectativas sobre las posibilidades de aprender de todos, colaboración en el trabajo en equipo, responsabilidad por el aprendizaje. En el caso de las capacidades, se postulan aquellas que se espera de un supervisor “aspirante” y las de un “profesional”. Están organizadas según dimensiones: organización escolar, proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desarrollo profesional y comunidad y contexto.

Finalmente, propone un itinerario de trayectos sucesivos que en el caso de los supervisores se compone de dos instancias: la formación de aspirantes y la actualización académica. En el que los postítulos serán ofrecidos por los Institutos Superiores de Formación Docente y en el caso de posgrados universitarios, los Ministerios de Educación firmarán convenios con las universidades. Sin embargo, a partir de los resultados de investigación, no se han detectado políticas sostenidas que implementen lo que postula la Resolución N° 338 del Consejo Federal de Educación en la provincia de Santa Fe.

La normativa encontrada en la provincia (Res. N° 2.654) que brinda ciertas orientaciones sobre formación continua es anterior, fue sancionada en el 2013, y legisla las instancias de concurso de títulos, oposición y antecedentes. Prevé la forma de oposición mediante la realización de una prueba escrita sobre la temática específica de la función del supervisor en cada modalidad, en el marco de los ejes de la Política Educativa Provincial y de la Dirección Provincial de Enseñanza Privada. Sin embargo, no se dan otros detalles, ni se alude a la formación para esta instancia. Asimismo, sólo estuvo dirigida a los niveles: Inicial, Primaria, Secundaria, Superior, dejando por fuera las demás orientaciones de la función supervisiva.

A partir de los datos, se concluye que, en la provincia de Santa Fe, la normativa es casi nula para la formación permanente de los supervisores, y la legislación existente responde en forma exclusiva a las etapas de concurso, acceso al cargo y evaluación. Por lo tanto, el análisis descriptivo de las modalidades de la formación (Alfageme González y Nieto Cano, 2017) conduce a plantear la tensión entre lineamientos nacionales bajo el modelo de competencias profesionales, las funciones de la supervisión regidas en la provincia de Santa Fe bajo el Decreto N° 456 (en vigencia desde el año 1986) y la inestabilidad en las condiciones de formación para asumir el cargo, el ascenso y su titularización.

Se ha podido comprobar la presencia de nudos problemáticos identificados por estudios anteriores (Vezub, 2009; 2019) en cuanto a la desarticulación de la normativa provincial en virtud de los lineamientos nacionales, la falta de planeamiento de la oferta y la continuidad de la formación continua. Los resultados colaboran en identificar un escenario contradictorio entre la producción de conocimiento académico que enaltece las virtudes de la supervisión, pero con escaso alcance en políticas educativas comprometidas con su formación.

Asimismo, lo mencionado hasta aquí da cuenta de la invisibilización en la normativa de las necesidades formativas de los actores en cuestión y, por lo tanto, la precariedad de legislación para garantizar ciertas condiciones para el desarrollo profesional. Nos preguntamos entonces, cómo adquieren los supervisores los saberes propios de su oficio, qué características asumen sus trayectorias de formación, cómo se definen y atienden sus necesidades formativas, cuáles son las oportunidades de estudio y sistematización reflexiva de sus prácticas.

## Las trayectorias de formación: instituciones y dispositivos

En la provincia de Santa Fe, el “sistema único de reglamentación de la carrera docente” es regido mediante el Decreto N° 3.029/12 que jerarquiza (luego de ponderar la competencia del título de base), el puntaje otorgado por antigüedad en la docencia y en el nivel o modalidad. Al igual que en otras provincias, los supervisores santafesinos llegan al cargo por su antigüedad docente y los antecedentes generales de su carrera, pero sin una formación específica para el desempeño en su nuevo rol (Argentina. Ministerio de Educación, 2016).

La encuesta permitió identificar un alto porcentaje de respuestas (77%) que posiciona a la experiencia de director/a como la instancia formativa más importante. Desde la perspectiva de una de las personas entrevistadas, se alude que: “uno no tiene una formación específica, pero tiene herramientas en su trayectoria en dirección, un estudio, roles que nos da el ser docente y el sistema educativo, uno va construyendo su rol” (Entrevista 2). De este modo, la antigüedad como directivo y como docente convalida la experiencia en gestión como el antecedente más importante para el acceso a la supervisión y al ejercicio que requiere. Por lo que, la formación para la supervisión se configura en el mismo desempeño del rol. Esto, en algunos casos, tiene como consecuencia la falta de reflexión sobre la práctica, de identificación de las necesidades formativas y de aquellas estrategias que colaborarían con un mejor desempeño de su parte, así como la dificultad para anticipar posibles escenarios y planificar las intervenciones de manera estratégica.

La supervisión santafesina tiene la exigencia de participar de las instancias de capacitación implicadas en el desarrollo de las distintas políticas educativas o programas ministeriales. Es decir, se los convoca en calidad de actores para la implementación de programas y, por lo tanto, para informarles de su contenido y las acciones que tendrán que acompañar y desarrollar con los directivos en las instituciones. Dichas propuestas se vinculan con problemáticas del sistema o de las instituciones que forman parte de la agenda de políticas educativas, como la “Educación Sexual Integral”, “Educación Ambiental”, “Prevención en Adicciones”, es decir que al participar los supervisores en esas instancias el propósito principal no es formarlos en la gestión y tareas de supervisión. Según los datos de la encuesta, un 60% de los participantes del estudio realizó formaciones de corta duración ofrecidas por el Ministerio de Educación. Desde la perspectiva de la supervisión, se pone en evidencia una valoración positiva por toda propuesta ministerial:

Para mí las propuestas ministeriales, todas son valiosas. Lo pienso así, porque vos podés estar de acuerdo o no con esta propuesta, pero si le ponés tu impronta, toda propuesta es válida. Toda. No importa de qué gestión política (Entrevista 6).

Desde los testimonios se destaca que una parte de estas actividades no habían sido diseñadas específicamente para atender a supervisores. A partir de lo mencionado, surgen dos cuestionamientos: el primero sobre la relevancia y posibilidad de transferencia del conocimiento para la supervisión en instancias de formaciones breves que tienen como destinatarios privilegiados a otros actores del sistema como son los docentes o directivos. Y el segundo, sobre la planificación y organización de la oferta de formación, en base a qué criterios se definen las temáticas y propuestas; es decir, cómo se relacionan con las necesidades y tareas específicas que surgen en el desempeño de la función supervisiva.

Además, la encuesta indagó sobre las instituciones que desarrollan las propuestas formativas a las que acceden los supervisores. Al respecto, se observa que los principales organismos que brindan formación a la supervisión son el Ministerio de Educación de la Provincia y el INFOD. Esta primacía puede ser atribuida a distintos factores, tales como: mayor facilidad para el acceso, gratuidad de las propuestas, obligatoriedad, exigencia por parte de las autoridades educativas, desarrollo dentro de la jornada laboral, virtualización y asincronicidad de las propuestas, entre otros.

Otra tendencia es asimilar la formación de función directiva y de supervisión escolar. Las ofertas de formación permanente a nivel nacional incluyen, para ambos roles y cargos, el abordaje de la gestión, la normativa y la resolución de conflictos como los principales problemas que estos actores escolares deben resolver. No se evidencia una oferta de capacitación y desarrollo profesional que atienda de manera exclusiva la especificidad de la tarea del supervisor teniendo en cuenta su rol y sus funciones.

Las acciones formativas impulsadas ministerialmente conviven con otras iniciativas de instituciones privadas. Sin embargo, el rastreo de ofertas específicas para supervisores constituye oportunidades esporádicas, aranceladas, en modalidades presenciales y sincrónicas, lo cual puede constituirse en un obstáculo de acceso, permanencia y finalización. En Santa Fe, sólo se detectó una formación (2016), brindada por una universidad

privada, en el marco de un convenio con la Provincia de Santa Fe, que contó con la participación de 31 supervisores de educación media y técnica.

El concurso de oposición ha sido reconocido como la segunda experiencia más significativa desde la perspectiva de los actores consultados (57%) en la identificación de instancias formativas. Si bien no presenta sistematicidad, regularidad y su realización depende de la voluntad política de cada gestión de gobierno, los supervisores encuestados refieren a los concursos de oposición como la instancia más importante después de la experiencia como directivo. Aunque subrayan que el carácter teórico de la evaluación establece una distancia entre el conocimiento que promueve dicha formación y la realidad de las instituciones. Otras líneas de investigación podrán dar cuenta de la relación que los gremios docentes mantienen en la preparación de materiales y las modalidades de los concursos. Asimismo, resulta relevante plantear que éstos alcanzan a supervisores de niveles obligatorios y algunas modalidades educativas, pero no todos tienen la posibilidad de legitimar sus saberes y construir otros conocimientos en función de las evaluaciones para titularizar el cargo.

En cuanto a la realización de postítulos y cursos, cabe aclarar que estos dispositivos no suelen tener como destinatarios privilegiados a los supervisores y por lo tanto se desdibuja el abordaje de las problemáticas de su función, los desafíos del sistema que los atañen y las posibles mejoras de sus prácticas y saberes. A partir del análisis de estos datos, es posible constatar el predominio de la impronta individual de la formación realizada, con ausencia de referencia a formaciones de vertiente colectiva, pese a que la investigación educativa ha enfatizado la relevancia de un necesario equilibrio entre ambos componentes de formación (Cordero Arroyo, 2015).

Los aportes provenientes del campo del Desarrollo Profesional Docente señalan con insistencia el papel decisivo que comporta la participación en dispositivos formativos colaborativos, colegiados y contextualizados, que potencian los saberes pedagógicos de los participantes e impulsan nuevos desafíos de conocimiento, como perspectiva a superar la vertiente de formación individual, personal y solitaria de los agentes educativos. En el contexto que analizamos existe una declaración de principios formativos en vinculación con la práctica, aunque sin vinculación real con dispositivos que lo favorezcan. La preparación de supervisores queda reducida a las instancias de concurso para la titularidad en el cargo, que no son sistemáticas o periódicas, sino más bien esporádicas y ocasionales. Asimismo, estas tampoco se han estudiado y sistematizado.

Ante los vacíos de la oferta y propuestas especialmente dirigidas a la supervisión, se alude a una “autoformación”, como una serie de decisiones de responsabilidad del agente: lectura de la literatura pedagógica, de documentos normativos, curriculares y materiales de apoyo a la enseñanza.

Una cuidadosa formación de la supervisión educativa resulta crucial para un servicio considerado fundamental para los sistemas educativos (Rodríguez Bravo, Álvarez, Camacho Prats, 2018), aunque el desarrollo de una oferta masiva de formación específica para el rol de supervisión sigue pendiente (Aguerrondo y Sampedro, 2020).

## Las necesidades de formación manifiestas de supervisores

La identificación de necesidades formativas específicas a las funciones del rol y de la tarea de la supervisión en relación con el nivel obligatorio del sistema educativo en el que se desempeña ha sido uno de los propósitos de la investigación. Para ello, se parte de concebir la necesidad como el resultado de un proceso reflexivo de construcción social orientado a la mejora (Antúnez, Carnicero, González, 2013). Las elecciones y decisiones de los supervisores santafesinos proporcionan indicadores sobre los desafíos de la formación continua específica para las funciones que desempeñan.

En cuanto a las temáticas sobre la que declaran necesitar mayor formación, se encuentran el asesoramiento didáctico-pedagógico a directivos e instituciones (44%) y las trayectorias escolares e inclusión educativa (42%). Al preguntarles sobre qué contenido elegiría para su próximo trayecto de formación, el 77% quisiera formarse en el futuro inmediato “sobre saberes propios de la función de supervisión”. Desde el punto de vista de nuestra

investigación, interesa señalar la identificación de las necesidades formativas específicas a las funciones de la supervisión unida a la tarea de asesoramiento.

A partir de los datos, se identifica cómo los supervisores manifiestan necesidades formativas que hacen foco en funciones específicas de su rol. Esto fortalece la hipótesis de que a pesar de que los entrevistados afirman que la experiencia de desempeño en otros cargos de gestión o ejercicio docente, y la instancia de concurso los ha formado, es necesario transitar una formación orientada a la función y tareas de la supervisión y sus exigencias. Conocer las características de una realidad educativa a nivel institucional no implica saber cómo gestionar un conjunto de instituciones y responder a intereses de la política pública. Esto se asocia a que, aunque existen las necesidades formativas, están invisibilizadas, no solo para las políticas de DPD, sino también para los actores que han naturalizado recibir una oferta precaria y ajena a las exigencias de su desempeño.

Entre las diversas actividades de formación existentes para los supervisores, la encuesta evidencia que un 55% prefiere los ciclos y trayectos para la gestión educativa y las actualizaciones académicas superiores o diplomaturas, aunque llamativamente, esta oferta no está a su alcance. Lo mencionado muestra el interés en ofertas de largo plazo, que permitan una reflexión más profunda, contextualizada y permanente sobre el sistema educativo, las instituciones y su tarea.

Otro conjunto de necesidades formativas identificadas a partir de las entrevistas a supervisores se refiere a la formación en la elaboración del Proyecto Educativo del Supervisor. Este tema de formación se identifica como central en virtud de la complejidad que supone la escritura, hipótesis de intervención educativa en contexto situacional, revisión de las prácticas profesionales, evaluación formativa, retroalimentación. Asimismo, es enunciado el requerimiento de profundizar el abordaje en ateneos como dispositivos para alcanzar espacios de análisis pedagógico, curricular, normativo y jurídico.

## Discusión

Como se ha podido evidenciar, las trayectorias de formación de los supervisores santafesinos se desarrollan en el ejercicio del oficio, resolviendo sus necesidades formativas de manera artesanal. Los resultados obtenidos en la indagación aportan datos concretos que revelan una escasa planificación de las ofertas de formación continua para supervisores escolares de cada nivel y modalidad.

El débil o nulo intercambio científico especializado sobre la formación en gestión y el diseño de políticas públicas tendientes al desarrollo de la formación en gestión resulta indicativo de la ausencia de avances hacia la formación situada y reflexiva. La consolidación de la Formación Docente Continua como campo epistémico y espacio propio en la implementación de políticas nacionales y provinciales permitirá aumentar las posibilidades de acceso a instancias de formación reconocidas oficialmente, específicas para el rol y basadas en aportes científicos.

En el caso del estudio de las necesidades formativas de la supervisión, la investigación comporta una complejidad metodológica particular en virtud de una serie de variables -como tipo de gestión, la situación de revista, la antigüedad- combinadas con la dispersión de la oferta formativa específica para el rol. A pesar de dicha complejidad, los hallazgos conducen a afirmar que el contexto santafesino muestra una tendencia similar a la de otros países donde la formación continua se ubica como subsidiaria de la estructura de la carrera docente (Cordero Arroyo y Vázquez Cruz, 2022).

## Conclusiones

Los actores de nivel intermedio (Gvirtz, 2010) revisten especial atención para la investigación educativa. Como señala Terigi (2010), la inspección escolar debe ser analizada en el contexto del desarrollo del sistema educativo de un país. La definición de sus funciones está estrechamente vinculada con la orientación de los propósitos de la educación. Este trabajo analizó una serie de decisiones que afectan al Desarrollo Profesional de

los supervisores. Desde los datos obtenidos y analizados, es posible afirmar que la confluencia de los factores expuestos contribuye a un fenómeno de “desprofesionalización” de la supervisión.

La formación continua de supervisores a partir del 2000 manifiesta una necesidad imperante a razón de los complejos desafíos actuales de la gestión supervisiva. Sin embargo, no se han desplegado líneas de acción que atiendan esta necesidad tanto en el terreno de las regulaciones como de las ofertas de formación. La recuperación de las voces de supervisores ha posibilitado constatar el reconocimiento de la ausencia de una “formación específica” para las funciones y cargo de supervisión escolar. Si bien a partir de los años noventa, la Formación Continua en América Latina comenzó un proceso de expansión, con el surgimiento de estructuras de gobierno y nuevas regulaciones del funcionamiento de las propuestas formativas (Vezub, 2019), necesita dar pasos hacia su reglamentación, democratización y sostenimiento.

En este escenario, la formación de supervisores vincula algunos debates generales que afectan al colectivo docente en general, al mismo tiempo que se evidencia la necesidad de un abordaje específico para su gestión, relacionado con el modelo de supervisión adoptado, contextualizado y resignificado entre los propósitos nacionales y las acciones provinciales, sistematizando las funciones que se le atribuyen en el marco del crecimiento y la complejización social de la escolaridad en la actualidad. La llegada a este cargo se da por antigüedad e instancias formativas acumuladas, o por concursos que no evalúan las múltiples capacidades requeridas. El problema surge entre las intenciones declaradas por el cuerpo normativo y los escasos alcances y acciones destinadas a fortalecer el desempeño de los actores del sistema.

Lo que se plantea es una necesaria relación entre los procedimientos para el acceso al cargo y funciones de la supervisión escolar -en la complejización que ha adoptado durante los últimos años cada nivel educativo-, la formación continua y la carrera docente. El análisis realizado intenta ser un aporte empírico al conjunto de evidencias científicas sobre la formación de supervisores escolares. Al mismo tiempo, constituye un punto de partida para el diseño de políticas de formación para los mismos roles puesto que para la política educativa, el desarrollo profesional de supervisores escolares manifiesta una gran necesidad y un enorme desafío.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5\\_39](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_39)
- Aguerrondo, I., y Sampedro, R. (2020). *La supervisión educativa en un mundo cambiante*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Alfageme González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, 39(158), pp. 148-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13253901009.pdf>
- Antúnez, S., Carnicero, P., González, J. y Silva, B. (2013). La formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Educación*, 49(1), pp. 63-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840006.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación [CFE]. (2017). *Resolución N° 286/17*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-cfe-317-17-58f7b108d051d.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación [CFE]. (2017). *Resolución N° 316/17*. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_316-17.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_316-17.pdf)
- Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación [CFE]. (2018). *Resolución N° 338/18*. Recuperado de <https://bit.ly/3Kkjn3h>
- Argentina. Ministerio de Educación. (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional [LEN]*. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación. (2016). *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006494.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 77-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8320163>
- Bulfenson, S. G. (2019). *La construcción del rol del inspector/supervisor en la provincia de Buenos Aires: evolución de los perfiles durante el siglo XX*. [Ponencia]. 1er Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, Argentina. Recuperado de <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1609.pdf>
- Cordero Arroyo, G. (2015). La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, pp. 5-10. Recuperado de [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/32/32\\_Cordero.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/32/32_Cordero.pdf)
- Cordero Arroyo, G., y Vázquez Cruz, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. México: Juan Pablos Editor.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Escudero Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), pp. 2-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489001.pdf>

- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (Comps.) *El quehacer de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Gvirtz, S. y Dufour, C. (2008). *Supervisión y niveles intermedios en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gvirtz, S., y Podestá, M. E. (Comps.). (2018). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mancebo, M. y Romero, M. (2021). Supervisión escolar y cambio educativo. *Cuadernos del Claeh*, 40(113), pp. 67-83. DOI: <https://doi.org/10.29192/clach.40.1.5>
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. IPE-UNESCO. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1566/estudio-exploratorio-modelos-internacionales-formacion-directores-supervisores>
- Rodríguez Bravo, M. F., Álvarez, C. y Camacho Prats, A. (2018). Claves para el diseño de un plan de formación permanente para la Inspección Educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (29), pp. 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.608>.
- Santa Fe. (1986). *Decreto N° 456/86*. Recuperado de <https://amsafegenerallopez.org/wp-content/uploads/2017/02/Decreto-Pcial-456-86-Del-Supervisor-Director-Vicedirector-%E2%80%93-Regiones-de-Supervisi%C3%B3n.pdf>
- Santa Fe. (2012). *Decreto N° 3.029/12*. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/banners?id=147128>
- Santa Fe. (2013). *Resolución N° 2.654/13*. Recuperado de <https://bit.ly/3KqoRJO>
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1050>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), pp. 5-21. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001>
- Veleda, C. (2023). *La cocina de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Vercelino, S., y Enrico, L. (2006). De las políticas públicas a las prácticas educativas: la incidencia de la práctica del supervisor escolar. *Revista Complutense Educación*, 17(2), pp. 93-104. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220093A>
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), pp. 911-937. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3133470>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 97-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761573>
- Vezub, L. (2017). *Procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas del Paraguay. Documento Base Orientador*. PROCEMA, Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15369?1559177399](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15369?1559177399)
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL. Recuperado de [http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/analisis\\_comparativos\\_-\\_lea\\_vezub.pdf](http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/analisis_comparativos_-_lea_vezub.pdf)

## Notas

1 El estudio fue realizado en el marco del Proyecto de Promoción de la Investigación: “La formación de supervisores escolares en la provincia de Santa Fe (2000-2020). Instituciones, ideas y actores en su devenir”. Secretaría de Ciencia y Técnica. Instituto de Investigaciones de Educación Argentina, Universidad Católica de Santa Fe.

# El miedo al suicidio de jóvenes estudiantes de educación secundaria

Fear of suicide among young secondary school

*Darío Hernán Arevalos*  
*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,*  
*Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de*  
*Hurlingham, Argentina*  
dar.arevalos@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2154-3763>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-422>

Recepción: 05 Febrero 2024

Revisado: 20 Mayo 2024

Aprobación: 30 Mayo 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El presente artículo se propone comprender la emoción de miedo de las y los estudiantes de educación secundaria frente al suicidio de un/a compañero/a de escuela. Se analizan testimonios obtenidos en el marco de un estudio socioeducativo llevado a cabo en dos escuelas de zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires. El análisis de las narrativas estudiantiles nos permite afirmar que el suicidio estructura temores ligados a la propia muerte y a la posibilidad de que este acontecimiento vuelva a ocurrir entre los pares generacionales. El miedo al suicidio reconfigura las redes de sociabilidad y conduce a los sobrevivientes a desarrollar un conjunto de estrategias colectivas orientadas a la tramitación del sufrimiento.

**Palabras clave:** suicidio, miedos, jóvenes, estudiantes, escuela secundaria.

## Abstract

This article aims to understand the emotion of fear of secondary school/high school students when faced with the suicide of a schoolmate. Testimonies obtained within the framework of a socio-educational study carried out in two schools in peripheral urban areas of the Province of Buenos Aires are analyzed. The analysis of the student narratives allows us to affirm that suicide structures fears linked to death itself and the possibility of this event occurring again among generational peers. The fear of suicide reconfigures the networks of sociability and leads survivors to develop a set of collective strategies aimed at processing suffering.

**Keywords:** suicide, fears, youth, students, secondary school.

## Introducción

El presente artículo se propone comprender la emoción de miedo de jóvenes estudiantes que se estructura a partir del suicidio de un/a compañero/a de escuela. Se analizan testimonios obtenidos en un estudio cualitativo cuyo objetivo general es el de comprender las experiencias emocionales frente al suicidio de pares generacionales que construyen estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires<sup>1</sup>.

Partimos del supuesto que la muerte de un ser querido resulta conmovedora y movilizante, no solo porque refuerza la producción de fantasías y temores, sino también por “los dolores que sufren los vivientes al morir una persona a la que quieren o por la que sienten amistad” (Elias, 1989, p. 46). En el caso de las juventudes, la muerte de un par significativo cobra sentido particular debido a que se debilitan las redes de sociabilidad afectiva que favorecen los procesos de identificación y sentimientos de pertenencia.

La irrupción del suicidio en la escena educativa interpela el lugar de las configuraciones escolares en la elaboración de los duelos colectivos. El análisis de la trama afectiva de las y los estudiantes frente a este acontecimiento resulta relevante para interpretar los procesos de tramitación del dolor social en la escuela. Al respecto, nos preguntamos ¿Cómo se vivencia la escena traumática de la muerte en el ámbito escolar? ¿Qué características asume el miedo de las y los jóvenes a partir del suicidio de un par generacional? ¿De qué manera los vínculos afectivos que se construyen en la escuela contribuyen a mitigar esta emotividad?

Este trabajo se organiza en diferentes momentos. Primero, caracterizamos el miedo a la muerte como una emoción que se produce y reproduce socialmente en un contexto histórico y cultural. En un segundo momento, se describe la estrategia metodológica llevada a cabo en este estudio y se ofrece una caracterización de las instituciones educativas donde se realizó el trabajo de campo. En un tercer momento, se analizan los testimonios de estudiantes secundarios referidos a sus principales temores a partir del suicidio de un/a compañero/a de escuela.

## Una mirada sociológica sobre el miedo a la muerte

El miedo a la muerte es una emoción tan antigua como la humanidad misma. Se funda en nuestra consciencia sobre la irrevocable finitud de la existencia. El miedo proyectado hacia las situaciones que nos ponen en peligro es lo que permite la supervivencia de la especie. Sin embargo, cuando la sensación de amenaza sobrepasa la capacidad de control de individuos y grupos, “puede(n) morir de miedo, o al menos ser paralizado(s) por él” (Delumeau, 2002, p.13). En otras circunstancias, también suelen movilizarlos a modificar su entorno para preservar su vida.

Las contribuciones de la sociología nos permiten afirmar que, a lo largo de la historia humana, tanto las personas particulares, las colectividades e, incluso, las civilizaciones, se han encontrado en un diálogo permanente con el miedo a morir. Esta emotividad adquiere sentido de acuerdo a los marcos interpretativos que se construyen bajo ciertas condiciones de época (Ariès, 2000; Bauman, 2007; Delumeau, 2002; Elias, 1987, 1989).

De acuerdo con Elias (1987), el miedo a la muerte en la Modernidad ha menguado ostensiblemente en comparación con la Edad Media debido al monopolio de la violencia física de los estados nacionales y la pacificación tendencial del espacio público que favorecen una disposición del comportamiento orientado hacia una regulación global de las emociones. En este marco, el individuo se encuentra más protegido “frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones, la efervescencia que le impulsa a atacar físicamente a otro” (Elias, 1987, p. 454). Las leyes estructurales del proceso civilizatorio se encuentran en la base de un aumento de la

presión social entre las personas a partir del incremento de la sensibilidad hacia la violencia y la muerte (Elias, 1994).

El miedo a la propia caducidad cobra particular significado, a su vez, debido a que el proceso de morir se ha ido escondiendo de manera progresiva detrás de las *bambalinas de la vida social* (Elias, 1989). A diferencia de lo que sucedía en los tiempos medievales donde la muerte era mucho más pública (Ariès, 2000), en las sociedades modernas, las personas se encuentran con el final de su existencia en instituciones específicas como los asilos para ancianos o el hospital. En estos espacios sociales, los moribundos mueren en soledad despojados del amor y la contención que antaño les brindaban sus seres queridos (Elias, 1989).

Aun cuando en la Modernidad la vida sea más predecible y, en consecuencia, el temor a morir haya disminuido, ello no quiere decir que se lo experimente de la misma manera en todos los ámbitos y momentos.

Según Wacquant (2010) la desintegración del lazo social en ciertos contextos socioculturales debido a los procesos de marginalidad urbana conlleva a una despacificación de la vida cotidiana. La violencia que circula por todas las redes del tejido social hace que los individuos se encuentren en mayor cercanía con la posibilidad de morir. Los miedos y sentimientos de amenaza que los atraviesan constituyen marcadores sociales de la desigualdad como fenómeno sociocultural (Kessler, 2009).

En ciertas configuraciones socio-espaciales la composición de un porvenir se tensiona con las condiciones de vulnerabilidad que dejan marcas profundas en la estructuración subjetiva, sobre todo de las juventudes, al favorecer la producción de una cierta sensibilidad hacia la muerte. En espacios urbanos marginados donde las violencias se encadenan, conectando la calle y el hogar, la esfera pública y el ámbito doméstico (Auyero y Berti, 2013), las dificultades para trascender las condiciones del presente están en la base de comportamientos violentos asociados a la desaparición de objetivos a futuro (Kaplan, 2013).

La violencia de las y los jóvenes dirigida hacia los otros y, en particular, la que recae contra sí mismo, acontece ante la falta de estima, reconocimiento y respeto. Es decir, cuando no logran afirmarse emocionalmente junto a los demás y concretar sus demandas debido a la agresión física y/o simbólica a la que se ven sometidos (Debarbieux, 2001; Kaplan, 2017; Kaplan y Szapu, 2018; Silva, 2018; Wiewiorka, 2006). La negación de la subjetividad cierra la posibilidad de establecer “verdaderos lazos afectivos” (Elias, 1990, p.156) y puede manifestarse en una tendencia a la autodestrucción producto del sentimiento del sinsentido individual y colectivo (Arevalos, 2020; Kaplan, 2022).

Las situaciones de suicidio como realidad acechante entre las y los jóvenes promueven la interpelación por la propia finitud. La incertidumbre se incrementa no solo por el carácter multicausal y enigmático de este tipo de muerte (Korinfeld, 2017), sino por los miedos existenciales de quienes la sobreviven (Cohen Agrest, 2012).

Las experiencias emocionales frente al suicidio de pares generacionales precisan ser interpretadas a partir de la alteración en el equilibrio del entramado de relaciones que las y los jóvenes construyen. El debilitamiento de los soportes afectivos en virtud de los cuales se elaboran narrativas de sentido compromete la imagen del “yo” como parte de un “nosotros” (Elias, 2008). Pone en tensión lo que para Elias (1994) constituyen tres condiciones básicas que este grupo social precisa para vivir: delinear perspectivas de futuro; constituir un grupo de personas de la misma edad que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo donde las distancias con las generaciones adultas son cada vez mayores; y producir un ideal o meta que dé sentido a su vida y, al mismo tiempo, que sea superior a la propia existencia individual.

La fragilización de los vínculos emocionales de interdependencia a partir del suicidio puede movilizar el miedo de las y los jóvenes a encontrarse en soledad a la hora de transitar el proceso de duelo. La búsqueda de consuelo y apoyo suele ser vivenciada como una forma de exposición al juicio ajeno debido a las reacciones adversas que puede suscitar en el entorno. Tal como lo sostiene Cohen Agrest (2012), quienes transitan el sufrimiento por muertes no autoinfligidas generalmente reciben apoyo y empatía mientras que “a los sobrevivientes de un suicidio se les suele atribuir cierta culpa y responsabilidad en el hecho, y hasta se los juzga o se los excluye tan inmediata como irreflexivamente” (p. 309).

La muerte de un/a compañero/a de escuela es un rostro al que ya no se lo ve en el cotidiano de las escenas escolares. La herida provocada por la ausencia se acentúa en el silencio de las palabras no dichas por quienes sobreviven a dicho acontecimiento (Le Breton, 1999). Es vivenciada como una pérdida de sí mismo, porque además de privarnos del trato cotidiano con quien ha muerto, se “disminuye nuestro contorno existencial” (Garza Saldívar, 2017, p.16). Esta experiencia traumática que invoca la dolorosa imagen del pupitre vacío incrementa la incertidumbre y el miedo de todos aquellos y aquellas que no encuentran un espacio de confianza y respeto para poner en palabras el sufrimiento.

## Metodología

El diseño metodológico plantea una comprensión sobre las experiencias emocionales frente al suicidio de pares generacionales desde la perspectiva de estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires.

Se llevó a cabo un abordaje cualitativo (Porta y Silva, 2003) con un diseño interpretativo (Gómez-Gómez, 1995; Gutiérrez, 2005) asumiendo que es preciso oponerse al empirismo que reduce la investigación a una toma de datos con autonomía de la teorización, y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002).

La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes varones y mujeres del turno mañana y tarde que asisten a escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se seleccionaron dos instituciones educativas donde ocurrieron situaciones de suicidio en los últimos años a partir de la información relevada por los niveles de supervisión.

La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas en profundidad con una guía semiestructurada (Yuni y Urbano, 2014) con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional que nos permita conocer las ideas y concepciones de las y los entrevistadas/os. Las dimensiones de indagación fueron las siguientes: dolor social y vínculos afectivos en el ámbito escolar; sentido de la existencia y vulnerabilidad; afectividad y suicidio; procesos colectivos de producción de memoria y muerte de pares generacionales.

La participación de las y los estudiantes en la investigación fue voluntaria con previa autorización firmada por padres y/o tutores (gestionada por los directivos de la institución escolar) y anónima, con el objeto de resguardar la identidad de las y los entrevistados.

## Trabajo de campo y caracterización de las escuelas

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo lectivo del año 2023. La selección de las y los estudiantes se realizó bajo los siguientes criterios:

- a) Heterogeneidad: se buscó entrevistar estudiantes de diferentes géneros y turnos de cada escuela.
- b) Accesibilidad: su participación fue plenamente voluntaria.

En total se realizaron 34 entrevistas en profundidad: 20 entrevistas en la escuela A (8 varones y 12 mujeres de 4to y 6to año) y 14 entrevistas en la escuela B (6 varones y 8 mujeres de 3er año). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una. Las mismas se realizaron en aulas vacías que los directivos dispusieron para nuestra labor.

### *Escuela A*

Esta institución es pública, de gestión estatal y tiene una antigüedad de poco más de 30 años. Su matrícula es de aproximadamente 400 estudiantes. La escuela alberga a una población estudiantil predominantemente de sectores populares que provienen del mismo barrio.

A partir de la información proporcionada por la supervisión distrital y confirmada por el directivo de la institución en el año 2022 aconteció el suicidio de un estudiante de 6to año (en las narrativas estudiantiles será representado con la letra *P*). La mayoría de las y los entrevistados/as señalaron que conocían al estudiante de vista o por el hecho de haber compartido actividades entre cursos.

### *Escuela B*

Esta institución es pública, de gestión estatal y tiene una antigüedad de poco más de 15 años. Su matrícula es de aproximadamente 120 estudiantes. La escuela alberga a una población estudiantil predominantemente de sectores populares que provienen del mismo barrio. Algunos de ellos viven en asentamientos urbanos precarios.

De acuerdo con la información proporcionada por la supervisión distrital y confirmada por el directivo de la institución, en el año 2023 aconteció el suicidio de una estudiante de 3er año (en las narrativas estudiantiles será representada con la letra *Q*). Unas semanas antes del hecho, la joven había comentado una situación de abuso sexual y desde la escuela se había desplegado un protocolo de acompañamiento. La mayoría de las y los entrevistados/as señalaron que conocían a la estudiante por haber sido compañeros/as de curso.

## Análisis de los testimonios

En contextos de marginalidad urbana, cuando la muerte se torna cotidiana, el miedo se vuelve una sensibilidad omnipresente. La comprensión de esta emoción en el espacio escolar requiere dar cuenta de las distintas experiencias de sufrimiento de individuos y grupos (Arevalos, 2020).

El análisis de las narrativas estudiantiles nos permite interpretar que, frente al suicidio de un/a compañero/a o amigo/a de la escuela, se configuran miedos ligados a la propia muerte y a que este acontecimiento vuelva a ocurrir entre los pares.

## El miedo a la propia muerte

La muerte de un par generacional estructura miedos que movilizan interrogantes acerca del sentido de la existencia. Frente a la pregunta sobre el suicidio acontecido en su escuela, las y los estudiantes de la institución A interpretan lo sucedido a partir de su propia experiencia o la de sus amigo/as o compañero/as, especialmente, de aquellos que le suelen poner *“todas las fichas a [su] pareja”*.

Entrevistada: Acá se suicidó un chico que venía el año pasado (...) Me sentí mal por lo que le pasó a él, porque tal vez estaba pasando por muchas cosas que no sabíamos. Me dio miedo, porque me hizo pensar en otras personas jóvenes que le ponen todas las fichas a la pareja y cuando se termina, no saben cómo seguir, qué hacer. Incluso a mí me pasó algo parecido. (Estudiante mujer, 6to año, escuela A).

Entrevistado: El año pasado murió un pibe de acá, lo había dejado la novia, eso dicen. Yo también la pasé muy mal cuando me separé de mi novia, pero no llegué a tanto. Yo creo que siempre hay otras cosas detrás. También pensé en un amigo que tengo. Él también (...) la novia lo engañó, se enteró y se empezó a perder, se drogaba, tomaba y terminaba tirado, desmayado (...) Yo le dije, porque me re preocupé, “amigo ¿qué onda? Si no te hacés mierda solo, te regalás para que otros te maten” (Estudiante varón, 4to año, escuela A).

Entrevistado: Un chico en 6to se suicidó, hace como un año (...) Me sentí mal, porque yo he pasado por eso y me dije: “él también estaba pasando por esto”. Me dio miedo, de hecho, el día que me enteré, me quedé toda la noche pensando en eso, me dije, “la puta madre”, es como que no lo procesaba, no podía dejar de pensar que yo sentí lo mismo, que estuve a punto de hacer eso por haber tenido esos problemas de dependencia emocional. Se me removió todo porque uno de mis amigos también era amigo de ese chico. Me dio miedo por él (Estudiante varón, 6to año, escuela A).

El respeto y el afecto son dos de los bienes más preciados de la vida colectiva de la Modernidad. En este marco, el miedo a perder el amor de los otros puede poner en cuestión el sentido del valor propio (Debarbieux, 2001; Elias, 1987; Kaplan, 2017; Silva, 2018). De acuerdo con las y los entrevistados/as el sufrimiento tras la disolución de un vínculo de pareja puede llevarlos a la incertidumbre de no saber “*qué hacer*”. La identificación con la experiencia del compañero que se revela en sus percepciones de haber vivido “*algo parecido*”, de “*sentir lo mismo*” y, a partir de ello, haber tenido “*miedo a no poder seguir*”, vienen acompañadas de conjeturas respecto a los motivos para darse muerte. En relación con eso, sostienen que más allá del sufrimiento que conlleva el abandono de alguien significativo, “*siempre hay otras cosas detrás*”.

Los miedos propios puestos en el otro dan cuenta de cómo nuestro yo se constituye en el marco de un entramado de relaciones significativas bajo un horizonte común (Kaplan, 2013). Para Elias (2008), los vínculos emocionales de interdependencia que construimos a lo largo de nuestra vida hacen posible la “conciencia ampliada de yo y nosotros” (p.132), imprescindible para la cohesión social. Es por ello que cuando acontece la muerte de alguien que ocupa un lugar relevante en el entramado de relaciones socio-afectivas, se produce una conmoción en el sobreviviente debido a que la persona que ha fallecido es vista como parte o extensión de uno mismo.

A este respecto, como puede observarse en el testimonio de uno de los amigos de Q, el suicidio de un par significativo puede traer aparejado la sensación de “*no querer vivir*”.

Entrevistador: ¿Conocés algún caso de suicidio que haya ocurrido en esta escuela?

Entrevistado: Sí, el de mi amiga, Q se llamaba. Me dolió mucho lo que pasó (...) Todo el curso estuvo mal, pero para quienes éramos sus amigos fue muy jodido.

Entrevistador: ¿Pudiste hablar con alguien acerca de lo que vos sentías?

Entrevistado: Sí, con un preceptor que ya no viene más a esta escuela. Le escribí un WhatsApp una noche y le dije que ya no aguantaba vivir. A mí me costaba hablar del tema, pero con él tenía esa confianza (...) Me sirvió para ver la vida de otra manera (...) Mi abuelo era el único que me escuchaba y ya no estaba para eso (Estudiante varón, 3er año, escuela B).

Del relato del estudiante podemos interpretar cómo a partir de la muerte de su amiga, la propia vida comenzó a ser percibida como “*inaguantable*”. El miedo ante la pérdida de un vínculo tan significativo lo movilizó a cruzar las barreras del silencio que lo limitaban “*hablar del tema*” y solicitar la ayuda de un referente de la escuela con el que se sentía en “*confianza*” para tramitar su dolor.

Para Kaplan (2022) el hecho de sentirnos en confianza permite ensanchar la red afectiva donde aprendemos a mirarnos en y desde los ojos del otro. Frente a situaciones que nos ponen en peligro, los vínculos signados por esta modalidad de relación favorecen la reflexividad acerca de las experiencias que provocan sufrimiento y la posibilidad de construir una narrativa de sentido que contribuya, tal como lo afirma el entrevistado, a “*ver la vida de otra manera*”.

El suicidio de “*alguien tan cercano de la escuela*” puede traer aparejado un sentimiento de impotencia, de “*shock*”, debido al carácter incomprensible y enigmático de esta muerte (Korinfeld, 2017). Los sobrevivientes se ven obligados a afrontar el desconcierto mediante la búsqueda de explicaciones para comprender un suceso del cual uno nunca se encuentra preparado (Cohen Agrest, 2012). En el siguiente fragmento de entrevista podemos ver cómo a partir de este acontecimiento una estudiante formula una serie de hipótesis acerca de los sufrimientos que atraviesan a las y los jóvenes en la actualidad, a cómo poder afrontar sus miedos en el caso de transitar una experiencia similar y a las implicancias de la pérdida de un ser querido tanto en la familia como en el grupo de amigos/as y conocidos/as.

Entrevistada: Fue chocante porque no me había pasado con alguien tan cercano de la escuela... yo me quedé en shock, no lo podía creer. Y más por cómo afecta a un chico una pelea con su pareja, es impresionante, o sea, yo creo que si me peleo con mi pareja no me haría eso jamás (...) Yo me puse a pensar en cómo se sentía la familia y sus amigos, todo fue raro (Estudiante mujer, 6to año, escuela A).

La incertidumbre ante la muerte suele dar lugar, a su vez, a la elaboración de conjeturas referidas a que el suicidio es producto de un profundo sufrimiento que le puede pasar “a cualquiera”, sobre todo, cuando se trata de personas que no cuentan con vínculos de confianza para poner en palabras sus sentires frente a situaciones de violencia que los niegan como sujetos (Wieviorka, 2006).

Entrevistada: En esta escuela hubo un caso de suicidio de una compañera. Yo estuve mal porque sé que le pudo haber pasado a cualquiera, porque lo que le pasó a ella es algo que lamentablemente nos pasa a muchos. ¿Sabés la cantidad de veces que terminamos haciendo cosas por vergüenza a decir que no, o por miedo a que no te quieran o porque no te da cariño la gente de tu familia y entonces accedés a cosas para sentirte querido? (...). De lo que le pasó a Q, si me pasaba a mí, algo tan asqueroso, y encima más de una vez, también hubiese hecho cualquier cosa. Encima [enfátiza] que la persona que te parió ¿me entendés? no te crea, no tengas confianza, te ignora, es horrible, perdón, grito porque me pongo mal [se pone las manos en la cara, llora]. Me sentí impotente porque ella nunca nos contó qué le pasaba, solo decía que tenía problemas con la madre (Estudiante mujer, 3er año, escuela B).

En ciertas configuraciones socio-espaciales las distintas formas de violencias que atraviesan la subjetividad de las y los jóvenes pueden desmoronar el sentimiento de seguridad hacia los otros, incluso, en quienes son los más cercanos (Auyero y Berti, 2013; Kessler, 2009; Wacquant, 2010). La pérdida de la auto-confianza y la confianza en los demás establece muros simbólicos para tramitar en compañía el sufrimiento vivido. Sobre todo, cuando el dolor experimentado es tan profundo que sobrepasa la capacidad de las palabras para describirlo. El silencio de Q al que se refiere la entrevistada puede revelar el miedo a la exposición al juicio ajeno tras haber perdido la seguridad de poder comunicar lo que le había pasado. Las limitaciones simbólicas para pronunciarse ante la amenaza de que la propia voz sea deslegitimada o banalizada amplifican las distancias afectivas entre unos y otros. El silencio frente a las experiencias vividas que provocan vergüenza conlleva un alto costo, en la medida que deja a los individuos solitarios, encerrados en su propio dolor. El repliegue sobre sí ante las dificultades para establecer soportes afectivos incrementa la sensación de sentirse incomprendidos y desvalorizados (Le Breton, 1999).

## Miedo a que vuelva a suceder

Los testimonios estudiantiles recabados nos permiten afirmar que el suicidio de un compañero de escuela moviliza miedos vinculados a que este suceso vuelva a repetirse entre los propios amigos.

Entrevistado: Del suicidio de P no sabría cómo decirte (...) Fue raro, porque sentí tristeza por su familia, su novia y su mejor amigo, que es compañero mío. Después de lo que le pasó a P me agarró bastante miedo, pensando más que nada en mi amiga, a que haga lo mismo. Yo siempre le digo que no haga nada raro, que, si está mal que no se corte, que cuente conmigo (...) Ella tiene trastorno borderline y hace esas cosas cada vez que tiene problemas con su novio o familia (Estudiante varón, 6to año, escuela A).

Entrevistado: Cuando me enteré de la noticia [se refiere al suicidio de Q] después me puse a pensar, no lo podía creer (...) A mí me pegó en el corazón, me pegó muy mal. Te juro que me dieron ganas de llorar, pero no lloré porque no me gusta mostrarme así (...) Después de eso, trato de aconsejar mucho a mis amigos, que al menos no pasen por esta situación, que no lleguen al suicidio. Yo los aconsejo a que se abran conmigo, que se liberen para poderlos aconsejar (Estudiante varón, 3er año, escuela B).

Las relaciones de amistad representan una figuración de intensa carga emocional que los seres humanos constituimos a lo largo de toda nuestra vida. Las agrupaciones de amigos confieren a las juventudes una

identidad desde un *nosotros* que habilita la construcción de un universo común, a través del cual otorgan significado al mundo (Elias, 1990). Como puede observarse, frente a la irrupción del suicidio, las y los estudiantes tramitan sus miedos ofrendando a los amigos su confianza para que puedan “*liberarse*” y manifestar sus sentires. La predisposición para “*ayudar*” y “*aconsejar*” pone en evidencia el alto poder simbólico de las relaciones de amistad como contrapeso a los sufrimientos que los conmueven. Siendo un eje vertebrador de las relaciones humanas, los espacios de confianza que se habilitan en estas configuraciones se instituyen como canales sensibles con vistas a construir narrativas colectivas de sentido.

El miedo a que el suicidio acontezca nuevamente entre los pares estructura la subjetividad de las y los estudiantes cuando reflexionan sobre el sufrimiento experimentado por quienes mantenían una relación de mayor cercanía afectiva con quien ha dejado de vivir.

Entrevistada: Del suicido de *P* se dicen muchas cosas relacionadas con su pareja, pero yo que soy la hermana de Agustín, su mejor amigo, sé que eso fue el detonante de otras cosas (...) Luego de lo que pasó está depresivo, o sea le decís algo y ya se enoja, está todo el día encerrado en su pieza con el celular, no sale, no habla, o sea, no volvió a ser el mismo después de lo que pasó (...) En ese momento que lo veía mal, cerrado, como ausente, le dije a mi mamá, discutí con ella para que esté atenta a que no se haga algo (Estudiante mujer, 4to año, escuela A).

Entrevistada: Tengo de compañera a la que era novia del chico que se suicidó. Ella quiso también hacer lo mismo. Tenemos, en realidad, dos casos en 6to, dos chicas que se quisieron suicidar. El otro caso es el de una amiga que está en mi grupo.

Entrevistador: Respecto de tu amiga que está en tu grupo, ¿cómo te enteraste?

Entrevistada: Vino la mamá a la escuela a principios de este año y contó lo que pasó, que se intentó suicidar. Ella me dijo, en su momento, que a veces su vida no tenía sentido (...) Yo, que soy la delegada del curso, hablé con las del taller de orientación, porque me preocupó lo que me dijo, en ese momento hablaron con ella.

Entrevistador: ¿Y con respecto al otro intento de suicidio que me contaste, tu compañera que era novia de *P*?

Entrevistada: Me puse un poco mal porque dije “me da miedo dejarla sola, no sé qué puede llegar a hacer” y esas cosas, pero en ese momento no era amiga mía, entonces fue como que no sabía qué hacer en sí, o sea, si contárselo a la directora, si ayudarla...Entonces, lo único que pude hacer era hablar con ella o mandarle mensaje todos los días para saber cómo estaba (...) acá estuvo sin venir durante un mes. (...) Ahora todos estamos pendientes de ella (Estudiante mujer, 6to año, escuela A).

Entrevistado: Hay muchos compañeros que se la pasan poniendo estados o cosas sobre que están mal. Nosotros le preguntamos al instante que vemos el estado, “¿estás bien?” “¿Cómo estás?” “¿Qué pasa?”. O sea, le preguntamos al instante y luego en la escuela, si lo quiere hablar, hablamos (...) Me pasó con mi amigo de confianza. Me había dicho que estaba harto de todo, que ya se le habían muerto varias personas<sup>2</sup> queridas y que no tenía sentido su vida. Por eso traté de hacerle entender que apenas tiene 16 años y que tiene toda la vida por delante, que son cosas que pasan en la vida, que en algún momento todos tienen que morir (Estudiante varón, 3er año, escuela B).

La sensibilidad por el dolor del otro los conduce al despliegue de una serie de estrategias de contención emocional tales como: no dejarlo solo debido a no saber “*qué puede llegar a hacer*”; acudir a su familia para que “*que esté atenta a que no se haga algo*” o bien, a habilitar espacios de diálogos para tramitar el malestar. El acompañamiento hacia quien se encuentra mayormente afectado por el duelo pone de manifiesto cómo, a partir de un hecho traumático como la muerte, las y los jóvenes fortalecen las amarras socio-afectivas que les permiten transitar, en compañía, el sentimiento de pérdida.

El hecho de percibir que los demás no son indiferentes al propio sufrimiento también favorece el desarrollo de la auto-valía en quienes han atravesado por algún intento de suicidio. En el relato que se presenta a continuación, la estudiante describe cómo tras varios meses de ausencia en la escuela, el recibimiento de sus compañeros con rostros “*felices*” y gestos afectuosos, contribuyó, por un lado, a mitigar el miedo a ser juzgada y

condenada por su intento de suicidio. Y, por el otro, a reformular su percepción de que “*no tenía amigos*” en la escuela y que sus pares “*no la querían*”.

Entrevistada: Después de que sobreviví al intento de suicidio y me dieron el alta, mis papás me dieron la opción de quedarme en mi casa, pero ¿qué iba a hacer? (...) No sabía cómo iba a ser, si me iban a mirar raro o algo. Y la verdad que cuando volví me recibieron todos re bien, me miraban con caras de sorpresa, pero también estaban todos re felices, ellos sabían lo que había pasado. Me abrazaron y todo eso. Me hizo sentir re bien eso, no me hizo arrepentir de volver, me hizo sentir que “*sí tengo amigos*”, que “*sí me quieren*”, yo que tanto me maquinaba en la cabeza que no tenía gente que me quería (Estudiante mujer, 6to año, escuela A).

La irrupción del suicidio o los intentos de suicidio en la trama escolar no solo reconfigura los modos de sociabilidad entre compañeros/as de clase, sino que provoca profundas transformaciones en las configuraciones de amistad. Como puede observarse en los siguientes testimonios, frente a la pregunta sobre si las cosas volvieron a ser iguales en el grupo de amigos luego de la pérdida de uno de sus integrantes, las y los entrevistados afirman que se volvieron “*más unidos*” así como más conscientes frente a la necesidad de solicitar “*ayuda*”.

Entrevistada: Nos volvimos más unidos. Tomamos un poco más de madurez sobre estos temas, a tomar la decisión de contar con otras personas, para ver qué nos dicen y tomar consejos y no tomarlo siempre por nuestra cuenta como si no nos importara el resto de las personas (Estudiante mujer, 3er año, escuela B).

Entrevistado: Nos ayudamos más. Después de lo que pasó con *Q* empezamos a hablar más, empezamos a hablar con otros chicos que son sus amigos y que no vienen a esta escuela (...) El día que falleció hablamos sobre eso, que la verdad que nadie se lo esperaba, nadie pensaba que iba a tomar una decisión así (...) Prometimos que no nos íbamos a hacernos eso entre nosotros, si alguien está mal, que lo tiene que decir, tiene que recurrir más al grupo (Estudiante varón, 3er año, escuela B).

Entrevistado: Al grupo de amigos de *P*, no se los vio por un tiempo en la plaza de acá a la vuelta, capaz que veías a uno solo que andaba por ahí... Ahora se los ve a casi todo el grupo de nuevo. Cuando pasó lo que pasó, sé que se hicieron un tatuaje con el símbolo del infinito, algunos se tatuaron su nombre. Por lo que me dijo mi hermano, están más unidos, porque el suicidio de *P* los afectó un montón (Estudiante varón, 4to año, escuela A).

Los lazos generacionales en el espacio escolar favorecen el establecimiento de soportes afectivos que posibilitan la elaboración del sufrimiento. Resulta de interés recordar que el cuidado es una necesidad de todo ser humano que se hace más evidente en aquellas o aquellos que, por diversas causas, se encuentran imposibilitados de proveérselo autónomamente (Kaplan y Szapu, 2018). Las prácticas de cuidado que las y los estudiantes despliegan ante la conmoción del presente asumen un carácter prospectivo. El compromiso grupal de no llevar a cabo acciones “*como si no nos importara el resto de las personas*” o de reivindicar la memoria del compañero mediante la producción de “*símbolos comunes*”(Elias, 2008, p.164), tatuándose su nombre o el símbolo del infinito, constituye una vía privilegiada de cuidado con vistas a delinear un porvenir colectivo.

El hecho de ponerse en “*los zapatos del otro*” ante la conmoción del suicidio de un par significativo constituye un gesto de solidaridad que acontece también entre quienes habían mantenido una relación de menor afinidad. En los relatos siguientes, vemos cómo las y los estudiantes se identifican, empatizan y se preocupan por aquellos con quienes, incluso, habían tenido diferencias o conflictos en otros momentos.

Entrevistada: *Q* no era amiga mía, me trataba mal, pero por una cuestión de ponerte en los zapatos del otro, me sentí mal cuando se suicidó y, después también, tuve miedo por una amiga de ella que estuvo muy mal y que no vino a ser entrevistada, porque creo que no quiere. Ella estuvo un tiempo sin venir y me preocupé mucho de que entre en una depresión donde no sabés dónde vas a terminar (Estudiante mujer, 3er año, escuela B).

Entrevistado: Hace unos días, la semana pasada, tuvimos una clase sobre violencia de género y de ESI (...) Para mí lo dieron por lo que pasó con el femicidio de *Z*. Porque ella era prima de dos compañeros. Hemos estado pendientes de ella, justamente, para apoyarla en cualquier momento y acompañarla porque debe sentir lo mismo que lo que pasamos nosotros.

Es jodido, ella también es joven, entonces todo el tiempo estamos pendientes de ella apoyándola, para hablar con ella, a pesar de que no nos hemos llevado bien. Y, además, porque más allá de que los motivos son distintos, se siente lo mismo cuando una persona que querías se fue. Al fin y al cabo, no la conocíamos a la chica que murió, aunque algunos compañeros sí, pero igual, o sea, es una chica de nuestra edad, una adolescente, era una nuestra, cuenta como tal (Estudiante varón, 3er año, escuela B).

En estos fragmentos de entrevista podemos interpretar que la solidaridad por el sufrimiento del otro se revela en el hecho de que tanto la persona que ha dejado de existir como sus vínculos más estrechos son vistas como parte de un *nosotros* en términos generacionales (Elias, 1994). Retomando a Elias (1990) la *identidad de un nosotros* se entreteje a partir de los lazos del individuo con la sociedad mediante diferentes capas de integración (agrupaciones familiares, de amigos, nacionales e, incluso, la especie humana). Durante la juventud, los procesos de identificación y pertenencia con otros jóvenes los moviliza a constituir lazos de solidaridad y cooperación para con aquellos que “*sienten lo mismo*” que uno.

Resulta interesante recuperar de estos relatos la importancia que las y los entrevistados/as le atribuyen a dialogar acerca de la experiencia de suicidio como vía de reparación del sufrimiento. La consideración del suceso como algo propio, libera el dolor del otro que suele habitar en el silencio de quien atraviesa una etapa de duelo (Garza Saldívar, 2017). Permite, tal como afirma Le Breton (1999), “dar testimonio de la memoria del desaparecido, restituyendo así un significado a su existencia” (p.206).

En algunos casos, sin embargo, debido a que el suicidio produce un malestar profundo en todo el grupo de pares, hay quienes prefieren evitar referirse a algo “*tan jodido*” y tan “*íntimo*” por el temor a producir más dolor en el sobreviviente, es decir, de hacerle “*revivir*” el hecho traumático.

Entrevistada: Después de que volví a la escuela, ninguno de mis amigos me preguntó sobre mi situación [se refiere a un intento de suicidio que llevó a cabo a principios de 2023]. Eso fue lo único que no me gustó desde que volví (...) Quizás tenían miedo a que yo me sienta mal. Capaz prefieren no preguntarme porque me voy a sentir incómoda o triste. Pero yo digo, ¿qué tiene? O sea, sí, entiendo que es un tema muy delicado el suicidio, que es algo tabú. Yo creo que sí se tiene que hablar porque se pueden evitar muchas cosas (Estudiante mujer, 6to año, escuela A).

Entrevistado: La amiga de Q no es mi amiga, incluso, suele hablar mal de mí. Igual yo me preocupo cuando no la veo bien, pero me da cosa preguntarle (...) Si me llevara bien creo que tampoco le preguntaría, porque son temas muy jodidos y siento miedo de hacerle revivir cosas y ponerla peor (Estudiante varón, 3er año, escuela B).

La sensibilidad hacia la muerte considerada como “*tabú*”, puede dar lugar a que nadie quiera mencionarla (Ariès, 2000; Bauman, 2007; Delumeau, 2002; Elias, 1989). El silencio no solo acompaña a quien no se siente en confianza para poder hablar de ella sino también en el temor de los demás a querer recibirla. El miedo de algunos estudiantes a “*preguntar*” e “*incomodar*” se pone en tensión con la necesidad de sentirse interpelados/as y escuchados/as para tramitar el sentimiento de soledad, dirimir la culpa y la vergüenza (Arevalos, 2020). El silencio a partir del suicidio en la dinámica escolar revela las heridas que han ido cercenando la confianza para comunicar sus sentires ante la amenaza de que la propia voz sea deslegitimada o banalizada. La presencia silenciosa no es más que la manifestación del debilitamiento de los soportes afectivos que les posibilitan ocupar un lugar significativo en la trama educativa. El silencio de las y los jóvenes, en definitiva, no solo es una voz que se apaga en la sociabilidad escolar, es producto de un muro simbólico que de manera paulatina va incrementando la brecha entre unos y otros, una barrera que es preciso franquear para la promoción de la convivencia escolar signada por el reconocimiento mutuo.

## Palabras finales

La irrupción del suicidio en la trama escolar desestabiliza los cimientos de su cotidianeidad afectando las sensibilidades respecto de la vida y la muerte, así como las redes de sociabilidad que las y los estudiantes constituyen.

El temor frente a la muerte de un par generacional moviliza interrogantes sobre el sentido de la propia vida a partir de considerar el suceso como algo propio, fundamentalmente, al constatar de haber vivenciado *“algo parecido”*.

La preocupación de que *“me pase lo mismo”* al proyectar los miedos más profundos hacia los demás suele conducir a las juventudes a cruzar las barreras del silencio y solicitar ayuda a quienes ocupan un lugar de soporte afectivo: amigos/as, compañeros/as de curso, familiares y adultos referentes de la escuela. La constatación de que el suicidio es un hecho que puede pasarle *“a cualquiera”* los moviliza, a su vez, a identificar y sensibilizarse por los/as compañeros/as que tenían mayor cercanía con la persona que ha dejado de vivir, a estar más atentos a las manifestaciones del sinsentido de los propios amigos y de quienes, incluso, han mantenido una relación de menor afinidad.

El miedo a que el suicidio vuelva a suceder reconfigura los modos de sociabilidad entre los pares quienes ofrendan espacios de confianza para dialogar sobre los sufrimientos que los conmueven. En las relaciones de amistad provoca profundas transformaciones entre las cuales se puede destacar el establecimiento de ciertos pactos vitales, tales como *“ayudarse más”, “recurrir más al grupo”* y *“no hacernos eso entre nosotros”*. La conformación de estos nuevos contratos en las agrupaciones de amigos que sobreviven al suicidio, constituye una vía privilegiada para cuidar la propia vida y la de los seres queridos con el objeto de hacerle frente a los embates del presente y poder imaginarse juntos en el futuro.

Los testimonios estudiantiles recabados en este trabajo dan cuenta que, frente a los miedos existenciales que rodean al suicidio, las y los jóvenes asumen un papel activo, no solo solidarizándose al ponerse *“en los zapatos del otro”* sino fortaleciendo los lazos entre los sobrevivientes. La afectación subjetiva a partir de considerar a quien muere o sufre como *“uno de nosotros”* puede ser interpretada como una llave poderosa para diseñar prácticas de intervención institucional orientadas a reparar las heridas sociales. En definitiva, a que desde la escuela se promueva la importancia de que el dolor del otro no nos sea indiferente.

## Referencias bibliográficas

- Arévalos, D. H. (2020). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente*. Barcelona, España: Acantilado.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- :Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Argentina Fondo de Cultura Económica.
- Debarbieux, E. (2001). A violència na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 163-193.
- Delumeau, J. (2002). *El miedo en Occidente*. Madrid, España: Taurus.
- Garza Saldívar, A. (2017). La muerte del otro. *Andamios. Revista de Investigación Social*. 14(33), pp. 15-22.
- Gómez-Gómez, E.N. (1995). La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo. *Sinéctica*, (7), pp. 1-5.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Elias, N. (1994). Civilización y violencia. *REIS*, (65), pp. 141-152.
- Elias, N. (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.
- Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 45-65). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Kaplan, C.V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2018). Las políticas públicas de cuidado hacia la juventud. Las autoagresiones corporales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, 2, pp. 97-124.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. *Voces De La Educación*, 2(4), pp. 209-219.
- Le Breton, D. (1999). *El silencio*. Madrid, España: Sequitur.

- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), pp. 1-18.
- Silva, V. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes*. Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Memoria Académica. Repositorio Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Wacquant, L. (2010). Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15 (1-2), pp. 39-248.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba, Argentina: Brujas.

## Notas

1 Se recuperan los resultados de una investigación posdoctoral que lleva como título “Experiencias emocionales frente a la muerte de pares generacionales en la educación secundaria. Un estudio socioeducativo sobre la tramitación del suicidio desde la perspectiva de estudiantes de zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires”. Este estudio es realizado mediante una beca posdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y se encuentra bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan. Se inscribe en el marco del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2 La referencia a que “se le habían muerto varias personas que quería” remite al suicidio de su compañera y a un caso de femicidio de una joven de 15 años ocurrido durante el período en que se llevó a cabo el trabajo de campo en la escuela B (en las narrativas estudiantiles recabadas será representada con la letra Z). La joven era familiar de dos estudiantes que formaron parte de la muestra de la investigación.



# Cuidado y educación de las primeras infancias en la ciudad de San Luis: espacios y derechos<sup>1</sup>

Early childhood care and education in the city of San Luis: Spaces and Rights

*Débora Lorena Ibaceta*

*Universidad Nacional de San Luis, Argentina*

dlibaceta@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-6480-5533>

*Alejandra Ivon Orellano*

*Universidad Nacional de San Luis, Argentina*

orellano2081@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-423>

Recepción: 30 Noviembre 2023

Revisado: 04 Abril 2024

Aprobación: 02 Julio 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

Esta producción forma parte del trabajo realizado como educadoras del Nivel Inicial, formadoras de formadores de las carreras de Educación Inicial, siendo coordinadoras e integrantes de la Comisión de Carreras de Educación Inicial, y del equipo de dirección de la carrera de posgrado Especialización Primeras Infancias de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Este recorrido transitado nos ha interpelado acerca de cómo se organizan y funcionan las instituciones maternas que cuidan, atienden, acompañan y educan a las infancias en la ciudad de San Luis. De modo que, nuestro punto de partida, será el trabajo de relevamiento de las instituciones maternas habilitadas y en funcionamiento, por las que transitan las niñas entre 45 días y 3 años de edad. Asimismo, analizaremos las ordenanzas de su regulación y supervisión para posibilitar algunas reflexiones.

**Palabras clave:** primeras infancias, educación inicial, normativa, sujetos de derecho.

## Abstract

This work is part of our contributions as early childhood educators, trainers of trainers in Early Childhood Education programs, coordinators and members of the Early Childhood Education Programs Committee, and members of the board of directors of the postgraduate program "Specialization in Early Childhood Education" of the School of Human Sciences, at the National University of San Luis (UNSL). Our work history has allowed us to question early childhood education institutions, which take care, accompany and educate young children in the city of San Luis. We seek to analyze these institutions' organization and functioning. In this vein, we started by collecting data on the amount of active authorized early childhood education institutions aimed at children aged between 45 days and 3 years. We also analyzed the regulations in force that rule these institutions' control to promote some reflections.

**Keywords:** early childhood, preschool education, normative, subjects of rights.

## Coordenadas de partida

La presente producción forma parte de una investigación iniciada en el año 2019 sobre la Educación Maternal<sup>2</sup> en la ciudad de San Luis. Para llevar adelante este trabajo, recurrimos al análisis de diversas fuentes documentales provinciales tales como: la Ley Provincial N° II-0836-2013 de regulación de Jardines Maternales y de Infantes y su Decreto Reglamentario; la Ordenanza N° 2.388/91 emitida por el Concejo Deliberante destinada a regular el funcionamiento de Guarderías, Casas Cunas, Jardines Maternales o Jardines de Infantes; la Ordenanza Municipal N° 3188-HCD-2009 que en su artículo 1° establece “la regulación de los requisitos y funcionamientos de las instituciones educativas cualquiera sea su denominación no incorporadas a la enseñanza oficial que desarrollen en forma sistemática actividades orientadas a acompañar, guiar, estimular y atender de modo integral al niño hasta la incorporación a la educación inicial obligatoria” (p. 2) y un informe elevado al Concejo Deliberante de la capital de San Luis sancionado en el año 2018.

Asimismo, se considera el trabajo realizado en comisiones tales como: la elaboración del proyecto de Ley de Jardines Maternales de la Provincia de San Luis (2023) y el Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardines Maternales, dependientes de la Dirección Provincial de Desarrollo de la Primera Infancia del Ministerio de Educación de San Luis<sup>3</sup> y del saber de la experiencia en la formación de grado, posgrado y con las primeras infancias.

De este análisis emergieron reflexiones que se fueron entrelazando con el saber de la experiencia. Un saber que reconocemos y recuperamos va más allá de un conocimiento técnico y disciplinar, sino más bien ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada (Contreras, 2013) a partir de la cual nos re-pensamos y reflexionamos acerca de nuestras responsabilidades como educadoras de este nivel.

## Marcos normativos de cuidado y educación de las primeras infancias

Reconocemos la preocupación en los marcos normativos internacionales y de orden nacional, acerca de la importancia que tienen las diversas instituciones y espacios por los que transitan las infancias, desde los 45 días hasta los 2 años inclusive, por el cuidado, atención y el valor de las experiencias de aprendizaje que allí se les ofrece.

En cuanto a los tratados internacionales, resaltamos la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, promovida por la UNESCO en Moscú en el año 2010, a partir de la cual se reafirmó a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) como derecho desde el nacimiento, y se estableció como prioridad desarrollar marcos jurídicos y normativos, enfatizando mecanismos de aplicación que propician la AEPI desde el nacimiento hasta los ocho años, promoviendo un enfoque integrado y multisectorial, con particular interés en el grupo del nacimiento a los tres años. Asimismo, se subrayó la importancia de asegurar calidad a través de pedagogías acordes con las necesidades de la infancia, que valoren juegos, afecto, cooperación, talento, creatividad, alegría, el fomento de la confianza en sí mismo, la autonomía, el aprendizaje activo y la centralidad del punto de vista de niños y niñas.

En el marco nacional la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, en el artículo 18 otorga identidad propia a la Educación Inicial como “una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”. Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad. En su artículo 22, plantea que para este ciclo deberán crearse mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley Nacional N° 26.061.

La LEN se compromete a un conjunto de objetivos para el desarrollo humano y social de la niñez. También promueve expandir los servicios de Educación Inicial, regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as. De este modo podemos decir que la Educación Maternal abarca cualquiera sea la forma en la que se inscribe la institución -Centro de Desarrollo Infantil (CDI), Jardines Maternales o ludotecas- en los que se llevan a cabo acciones de cuidado y educación compartiendo con las familias la compleja tarea de criar. Para Fairstein y Mayol Lasalle (2022) la crianza en este ciclo educativo es entendida como “acciones que se piensan y analizan” (p. 38).

En Argentina se vienen desarrollando diversas acciones a través de la promulgación de leyes que contribuyen a una mirada y abordaje integral de la primera infancia. No obstante, algunas que se sancionaron no se reglamentaron, las reglamentadas no tienen continuidad de supervisión y cobran diversos énfasis según la gestión de gobierno de turno.

La Ley N° 27064 de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial, sancionada en año 2015, establece como objetivo regular las condiciones de funcionamiento y supervisar pedagógicamente las instituciones no incluidas en la enseñanza oficial que brindan educación y cuidado de la primera infancia desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad. Estas instituciones podrán ser de gestión estatal, privada, cooperativa y social.

En el marco de la mencionada Ley se elaboraron diferentes normativas que, en el caso de nuestra provincia posibilitaron la promulgación de la Ley N° II-0836-2013 de Jardines Maternales y de Infantes y el Decreto reglamentario N° 954-MIS-2014 del Ministerio de Inclusión Social. Por otro lado, plantea que los CDI serán regulados por la Ley 26.233, definiéndolos como espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas. (Artículo 2).

Otro avance reciente lo constituye la Ley 27.611 de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia, sancionada a fines del año 2021, conocida como la Ley 1000<sup>4</sup> días, la cual tiene como objetivos proteger, fortalecer y acompañar el cuidado integral de la vida y la salud de las personas gestantes y de las niñas y los niños en sus primeros 3 años de vida. Tal como se manifiesta entre sus fundamentos esta Ley emerge como posibilidad de ampliación de derechos a partir de un acceso integral de cuidado.

Las leyes nacionales ligadas a la Educación Maternal promueven un trabajo articulado e integral de diversas esferas gubernamentales tales como salud, ministerio social y educación. En este contexto, no cabe duda que la dimensión del cuidado y educación de las infancias se impuso como parte de un derecho que, desde lo normativo, se busca garantizar.

Coincidimos con Faur (2018) quien plantea que, si bien se ha avanzado en el marco legal de la universalización de las ofertas educativas y su obligatoriedad, en la práctica aún se perciben escasas manifestaciones no sólo en su creación sino en la supervisión de estos espacios destinados a las primeras edades. De este modo, y en continuidad con el análisis realizado por esta autora, nos preguntamos: ¿A quién le compete cuidar a la primera infancia? ¿De qué manera son cuidadas, atendidas y educadas las primeras infancias? ¿Quién controla y regula estas instituciones? ¿A quiénes les corresponde hacerlo según las leyes? y ¿qué alcance tienen las reglamentaciones vigentes? Estos interrogantes nos interpelaron a profundizar las reflexiones en torno al lugar y responsabilidad del Estado y de las políticas públicas propuestas en este sentido.

## Pensar la historia para salvar el olvido. La atención y educación de las primeras infancias

Para comprender la actualidad de la educación de las primeras infancias es necesario reconstruir históricamente las políticas, instituciones y prácticas que dieron lugar a su atención, cuidado y educación, para entender la compleja trama donde fueron objeto de visibilidad. Coincidimos con Carli (2012) cuando plantea que “(...) en tanto sujeto histórico, las identidades de las infancias como sujeto social y la existencia de niños como sujetos concretos dependen de las instituciones para las infancias” (p. 14).

La infancia es un concepto moderno que emerge como parte de un proceso complejo que posibilitó que distintas instituciones, entre ellas la familia, la escuela, la pediatría y la psicología, comenzarán a preocuparse y ejercer prácticas de cuidado y educación. En este sentido, no sólo se crearon establecimientos escolares que intervinieron en la constitución de las niñeces y de la categoría de alumno, sino que tuvieron lugar otros espacios diferenciados que ofrecieron atención a quienes atravesaron situaciones ligadas a la pobreza, abandono, delincuencia, entre otros.

Es posible decir que, durante la etapa Colonial, pocos eran los niños que recibían atención y cuidado por parte de sus familias. En su gran mayoría y como consecuencia de las guerras civiles, quedaban huérfanos, eran abandonados o hijos ilegítimos. Debido a esta situación se establecieron instituciones que pretendieron su protección. Así, se creó la Casa de Niños Expósitos, dirigida por religiosas que ofrecieron sus cuidados y los evangelizaron desde temprana edad. En estos establecimientos los bebés eran depositados, se los criaba por amas de leche para quienes aún eran lactantes y amas de cría para los de mayor edad.

Durante las primeras décadas del siglo XIX estos espacios pasaron a estar bajo la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires lo que dio lugar a la intervención del Estado en las problemáticas de las infancias empobrecidas como tema público.

En el marco de la segunda mitad del siglo XIX, tuvo lugar la conformación del Sistema Educativo Argentino y la educación de la primera infancia fue el primer eslabón. Sarmiento y su proyecto de *Educación Popular* cobraron vigencia ya que se garantizó el acceso a la civilización e instrucción desde edades tempranas. Según Carli (2012), en estos años la infancia trascendió el orden doméstico-familiar para dar lugar a lo público, concepción inspirada en el ideal de familia burguesa y escuela pública. En ese contexto, interpretamos que la educación de las primeras infancias quedó vinculada al ideal burgués equivalente a la categoría de hijo-alumno en contraposición a aquellos niños que, frente al abandono debieron ser institucionalizados en asilos, orfelinatos e institutos de menores. Para Hebe San Martín de Duprat, citado por Simón, Ponce y Encabo (2017) el Jardín de Infantes se perfiló como una posibilidad para algunos, dejando al margen a la mayor parte de la población infantil que pertenecía a sectores populares o clases menos favorecidas. En este período de emergencia de la educación infantil, este espacio nació con una finalidad preponderantemente pedagógica ya que se inscribió bajo la Ley de Educación Común 1420 y de la Educación Popular (Sarlé, 2000). Marco legislativo que dejó atrás su carácter asistencial y que sólo incluyó a niños de 4 y 5 años, excluyendo a los más pequeños.

En el caso de los niños y niñas de sectores populares se creó un circuito paralelo que incluyó salas cunas y maternales anexas a los lugares de trabajo de las familias, enmarcada en la Ley N° 11.317 sancionada durante los años 1920 la cual apuntó a regular el trabajo de los menores y mujeres. Algunos autores como Ponce (2006) y Visintín (2017) plantean que “dicha ley coincide con la Ley de Patronato de Menores N° 10.903, de 1919, [que] establecía la habilitación de salas maternales adecuadas para los niños menores de 2 años, a los fines de que cuenten con custodia durante el tiempo de ocupación de las madres” (Cardini, Guevara y Steinberg, 2021, p. 27).

Cabe mencionar que, durante las primeras décadas del siglo XX la educación de las primeras edades se vio tensionada por la discusión entre su carácter educativo o doméstico. Tensionando al Estado y su responsabilidad política en cuanto al sostenimiento de las instituciones creadas a tal fin (Ponce, 2017) y una decisión familiar. En ese sentido, podemos decir que la educación previa a los 4 años quedó fuera de esta discusión ya que era una tarea que le correspondía a la familia y no a la institución educativa.

Entre los años 1930 y 1940 se vivieron años coyunturales a partir de los cuales se desplegaron nuevas concepciones pedagógicas y se impulsó la formación docente, principios que, según Ponce (2017) fueron la antesala de la expansión y crecimiento alcanzados durante el gobierno de Perón. Estos cambios se produjeron en el marco de movimientos sociales acontecidos a nivel mundial y nacional que tuvieron como protagonistas a las mujeres en la sociedad y su inserción en el mundo del trabajo.

Junto a estos procesos de transformación se amplió el campo de la psicología como también se produjo la incorporación de la televisión lo que generó un fuerte impacto en los modos de crianza. “La influencia de pediatras como Arnaldo Rascovsky y Florencio Escardó, y de otros profesionales dedicados a temas afines – como Eva Giverti y su “Escuela para Padres”- invitaron a repensar y reformular las relaciones con los más chicos en los hogares y la escuela” (Pineau, 2015, p. 11).

A finales de la década del ‘60 y en el marco del convulsionado proceso histórico de los años ‘70, comienzan a fundarse los primeros Jardines Maternales del país, los que emergieron principalmente “por los derechos de las mujeres trabajadoras” (Fairstein y Mayol Lasalle, 2022, p. 19). De modo que, con el retorno del peronismo durante los años ‘70 se trataron diversos proyectos legislativos referidos a la infancia y su institucionalización, los cuales buscaron brindar protección a los niños y sus madres, así como lo hicieron Alicia Moreau de Justo y Alfredo Palacios en las primeras décadas del siglo XX con la Ley N° 11.317. En este marco el partido justicialista se propuso crear el Instituto Nacional de Jardines Maternales Zonales dependiente del Ministerio del Bienestar Social, que apuntó a atender a niños desde el nacimiento hasta los 12 años de edad para brindarles cuidados físicos, morales e intelectuales a quienes no lo obtuvieran de sus familias de origen. Según Hebe San Martín de Duprat, citado por Simón, Ponce y Encabo (2017) la sanción de la Ley 20.582, que incluyó la creación de los jardines zonales, fue una bisagra fundamental ya que por primera vez en la historia la educación de los más pequeños es considerada en un marco legislativo.

En el periodo de la última dictadura cívico militar, los proyectos y experiencias democráticas fueron desmantelados. Dentro del llamado Nivel Inicial, el Jardín Maternal sufrió serias consecuencias puesto que era visualizado como una institución que atentaba contra el modelo de familia ideal ensalzado por la dictadura. En efecto, se pretendía volver al modelo de familia nuclear tradicional, las mujeres de su hogar y su familia, y no consideraban necesarias las instituciones para la primera infancia porque se entendía que la familia, especialmente la madre, era la principal responsable de la educación de sus hijos (Ponce, 2006, p. 85).

De modo que, el jardín maternal no fue reconocido como parte del sistema educativo formal, cerrando instituciones pertenecientes a organizaciones sociales o comunitarias, de sindicatos, gremios, universidades, etc.

En el marco del retorno a la democracia se impulsaron espacios de participación de todos los actores educativos entendiendo que la educación debía tener una función prioritariamente política. En el Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1984 se debatió, entre otras cuestiones, sobre la educación de los primeros años que incluía un ciclo no obligatorio denominado maternal o familiar que abarcaba desde los 45 días hasta los 3 años. Ciclo que apuntó a considerar las necesidades familiares de estos niños.

Recién a finales de esta década se crearon los primeros Jardines Maternales con un carácter centrado en su tarea pedagógica. Así, la educación infantil acentuó su crecimiento a través de distintos espacios e instituciones que dieron respuesta a una demanda ligada a la necesidad de que madres y padres trabajadores dejaran a sus hijos e hijas al cuidado de personal “especializado”, expandiéndose así a lo largo y ancho del territorio nacional “instituciones dedicadas a la protección social, el cuidado, la estimulación temprana y la contención de bebés, niños y niñas. Con el tiempo, estos establecimientos se fueron transformando, dando origen a los actuales Centros de Desarrollo Infantil” (Fairstein y Mayol Lasalle, 2022, p. 20).

Visintín (2017) con respecto a la emergencia del Jardín Maternal plantea la continuidad de la tensión entre el cuidado y lo asistencial como una característica de este nivel. Esto lleva a sostener una concepción de cuidado desde una perspectiva higienista y asistencial como la posibilidad de dar respuestas concretas a las necesidades de los padres y madres que trabajan. En esta tensión quedan relegados los aspectos pedagógicos vinculados a concebir a estas instituciones como espacios educativos.

Podríamos pensar que si bien hoy, después de muchos debates y luchas por revalorizar la Educación Inicial en general y el Jardín Maternal en particular, debemos seguir defendiéndolos como espacios pedagógicos. Tal como plantean Soto y Violante (2014) “solo cuando el jardín maternal- como institución educativa- asuma su sentido de ser un espacio saludable que cumpla con la función de desarrollar la educación para los niños con la familia será pertinente pensar que en él se enseñan contenidos” (p. 34).

En este contexto, podemos decir que, en San Luis, los primeros Jardines Maternales provinciales se crearon en la década de los ‘80. Desde aquel período hasta el año 2021 tuvieron lugar 9 instituciones educativas de atención, cuidado y educación de edades tempranas. Cabe mencionar que emergieron como Jardines Maternales al interior del Ministerio de Desarrollo Social y el Programa “Mujer y Comunidad”. Los mismos buscaron ofrecer asistencia y cuidado para las infancias en situación de vulnerabilidad. Actualmente funcionan como Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Dirección de Primeras Infancias del Ministerio de Desarrollo Humano y se rigen por la Ley N° 26.233 que los promueve y regula.

En un primer momento se crearon cinco jardines que fueron distribuidos en distintos puntos de la ciudad uno ubicado en zona oeste (Mamina), dos en zona este (Arco Iris y Despertando); uno en la zona norte, (Arroró), y uno en el radio céntrico (Jardín Evita). En el interior de la provincia, se crearon tres en la ciudad de Villa Mercedes (Víctor Endeiza, Mis primeros pasitos y Tutú Maranbá), uno en el Departamento Pedernera y uno en la Localidad de Renca (Mañanas Alegres), Departamento Chacabuco.

Según la información recabada hasta el momento<sup>5</sup>, podemos señalar que entre 1986 y 1990 se crearon varios Jardines Maternales en San Luis. El primero, en la capital puntana fue el “Manina” fundado en 1987, posteriormente en el mismo año, el “Evita” y “Arco Iris”; en el año 1988 el “Despertando” y durante 1990 se inauguró el Jardín “Arroró”. En simultáneo se avanzó en la fundación de otros espacios en localidades vecinas de la ciudad. Así, en la ciudad de Villa Mercedes, en 1987, se fundó el Jardín “Victor Endeiza” (primer Jardín Maternal de la provincia). Dos años después “Mis primeros pasitos” y durante el año 2021 “Tutu Maramba”. Por otro lado, la localidad de Renca cuenta desde 1987 con el jardín “Mañanas Alegres” reabierto en el presente año con su nuevo edificio.

Desde el 2021 hasta la actualidad el gobierno provincial impulsó una expansión de los CDI abarcando todos puntos cardinales de la ciudad. Así, se reabrió el Jardín Mañanitas Alegres, el “Tona Salino” en la zona sur, el “Creciendo Juntos” en la zona norte y el recientemente inaugurado “Corazoncitos soñadores” en el predio del edificio donde funciona la gestión gubernamental y administrativa de la provincia. También funcionan dos Jardines Maternales Municipales ubicados en Merlo y Concarán.

Como podemos observar, la emergencia de estas primeras instituciones se produjo principalmente durante los años ‘80 y ‘90, décadas de estabilidad democrática y de un importante auge industrial y aumento de la pobreza (Carli, 2012). Según esta autora este período marcó para la infancia “(...) avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia” (p. 2). Creemos que estos avances en el orden del conocimiento como en lo socio-político pudieron haber colaborado en la creación de estos nuevos espacios educativos, pensados para la inclusión de los niños y niñas de la sociedad puntana de la época.

## Lo actual de la Educación Maternal

Los Jardines Maternales son concebidos como una alternativa legítima para muchas familias que requieren de espacios o instituciones que no sólo cuiden, sino que pedagógicamente atiendan a sus hijos durante sus horas de trabajo. Pero, tal como afirma Faur (2018) “la mala disponibilidad de estos y otros servicios de cuidado, sus barreras y sus costos- en particular en el sector privado- repercuten en una capacidad altamente desigual para desfamiliarizar el cuidado infantil” (p. 12). Hasta el momento hemos podido identificar espacios en el sector público, no así en lo privado. En ese sentido, nos preguntamos ¿Cuántos y cuáles son los espacios

habilitados para tal fin? ¿Cómo son regulados? ¿Qué lugar tiene lo pedagógico en cuanto a su habilitación y su puesta en marcha?

De la información recabada, es posible decir que estos Jardines Maternales y CDI son gestionados por personal docente con título específico o su equivalente. El cuidado se encuentra a cargo de personas que se denominan “cuidadoras”<sup>6</sup> que en algunos casos acreditan formación docente y en otros no. La población que reciben la constituyen los hijos de empleados públicos y del Plan de Inclusión Social de la provincia.

Cabe mencionar que estos espacios se crearon con la finalidad de dar contención principalmente a las familias cuyos tutores pertenecen al Estado provincial y luego para la contención de las familias monoparentales, mujeres o grupos víctimas de violencia de género, priorizando a quienes transitan situaciones de vulnerabilidad.

Las características y objetivos de estas instituciones se encuentran íntimamente ligadas a los ministerios, secretarías y programas bajo los cuales se los ha legislado. Así, desde su creación hasta el año 2021 han estado bajo la órbita del Ministerio de Inclusión Social y Subprograma Mujer y Comunidad como también de la Secretaría de la Mujer, Diversidad e Igualdad y el Subprograma Jardines Maternales.

Lo mencionado nos permite interpretar que, en nuestra provincia y tal como acontece en otras, se ha dado una continuidad entre los fundamentos que dieron emergencia a estas instituciones durante el siglo XIX y XX y la actualidad. Continuidades que reflejan la tensión entre cuidar y educar. Por ello, comprendemos el ‘pivoteo’ de programas, ministerios, secretarías que responden a la asistencia social y la mujer.

Consideramos que en el año 2022 se apuntó a otorgar otro lugar a las instituciones destinadas a las primeras infancias. Para ello, se generó la Ley de Ministerios Provincial que modificó el organigrama de presupuesto para la creación de la Dirección Provincial de Desarrollo de la Primera Infancia dependiente del Ministerio de Educación de San Luis. De este modo, los Jardines Maternales provinciales, por primera vez, pasaron a depender de esta dirección integrada por un equipo interdisciplinario que se ocupó principalmente del acompañamiento de los CDI. Desde este lugar se promovió el cambio de denominación solicitando el nombre de “Escuelas de Primeras Infancias” promulgando la tarea de cuidado y educación que allí se imparte. Creemos que este fue un avance en cuanto al trabajo de reposicionar y revalorizar la Educación Maternal.

Asimismo, consideramos que esta dependencia del Ministerio de Educación posibilitó la creación de una Ley de Jardines Maternales que albergue, en primer lugar, a estas instituciones y luego a las esferas privadas. También se elaboró por primera vez el Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardines Maternales, poniéndose en vigencia para el ciclo lectivo 2024<sup>7</sup>.

Es necesario destacar que, a fines del 2023, y con el cambio de gestión de gobierno, los CDI pasaron a depender nuevamente del Ministerio de Desarrollo Humano, legislados y regulados por la Ley N° 26.233, atravesados por el programa de acompañamiento a las familias en situación de vulnerabilidad, lo que denota un retorno a la función social y asistencial de los espacios destinados a las primeras infancias.

En lo que respecta a las instituciones privadas podemos decir que conforman gran parte de los espacios que cuidan y educan a estas niñeces y han ido adquiriendo el formato de Jardín Maternal y/o ludoteca. Algunas de ellas se han incorporado “obligadamente” al Ministerio de Educación por poseer salas de 4 y 5 años, el resto son reguladas por normativas provinciales y municipales. Al respecto nos interpela su regulación en cuanto al funcionamiento y habilitación, puesto que dependen de la municipalidad y quienes supervisan son empleados de esta institución y/o los bomberos que custodian normas de seguridad. Una vez más se deja de lado lo educativo.

Cabe mencionar que una de las ordenanzas que regula a estas instituciones es la N° 2.388/91, emitida por el Concejo Deliberante que plantea la necesidad de una disposición legal, que legisla todo lo relacionado a estos establecimientos. Esta normativa data del año 1991, es un documento que aún se encuentra vigente lo que denota la falta de actualización y de una revisión que atienda las necesidades actuales de las infancias y de su educación. Por otra parte, en el artículo 1° la mencionada ordenanza define a estas instituciones como aquellos

“establecimientos de índole oficial o privados, donde se alojan transitoriamente niños, con el fin de resolver problemas de familia y/o con finalidades exclusivamente asistenciales y/o educacionales” (p.1). Creemos que al enunciarlas como espacios que “alojan transitoriamente los niños con el fin de resolver problemas a las familias” las posiciona en un lugar de guarda y se pierden de vista los derechos de las infancias a recibir educación desde la cuna ya que también, en los considerando de esta ordenanza, se explicita “con finalidades exclusivamente asistenciales y/o educacionales” (p. 1)

Consideramos que cuidar y educar son dimensiones inseparables que caracterizan a la Educación Maternal porque es allí donde se llevan a cabo prácticas de crianza que implican procesos educativos característicos de las primeras infancias (Soto, 2014). Asimismo, no desconocemos que muchas de ellas son alojadas en estos espacios por necesidades familiares, pero también creemos que es importante comenzar a revisar las normativas y las formas de enunciar y promulgar los derechos de las niñas y niños.

Esta normativa se complementa con la Ordenanza Municipal N° 3188/2009 la cual plantea las condiciones mínimas legales de todos aquellos lugares donde funcionen estas instituciones, poniendo énfasis en la infraestructura edilicia y condiciones de seguridad e higiene, no así en lo educativo.

En este mismo documento se las define como Jardines Maternales y Guarderías Materno Infantiles (45 días a 2 años) y pre-jardines de infantes o Guarderías (3 y 4 años), lo que denota concepciones ligadas a lo preparatorio para la educación primaria o guarderías como guardado en desmedro y perdiendo de vista la identidad del Nivel Inicial como unidad pedagógica.

Cabe señalar que si bien estas normas están vigentes y desde la promulgación de la Ley N° II-0836-2013 de Jardines Maternales y de Infantes se han realizado intentos por generar un ente de registro y supervisión de Jardines Maternales y de Infantes de gestión privada, a la actualidad esto no se ha logrado, lo que nos interpela porque más allá del reconocimiento de la Educación Maternal como primordial y del Nivel Inicial como unidad pedagógica, la educación privada, ocupa el rango mayor en cuanto a la cobertura de ofrecimientos. Aún no dependen de la Dirección Provincial de Desarrollo de la Primera Infancia o del Ministerio de Educación y su habilitación continúa bajo las exigencias de la Municipalidad de la ciudad de San Luis, que sólo enfatiza en aspectos comerciales y técnicos.

En el Artículo 7 de la Ordenanza municipal 3188/09, se establece y regula el registro del personal que estará a cargo del establecimiento señalando que, deberán poseer título habilitante, de Profesor de Educación Preescolar o PrePrimaria, Profesorado para la Enseñanza Primaria o Maestro Normal Superior, con cursos en Educación Preescolar, Profesor en Ciencias de la Educación o Asistente Social y que el personal a cargo de los niños en los Jardines Maternales, y/o Jardines de Infantes, deberá ser profesional técnico, asistente técnico y auxiliar (cocina y limpieza) y estar debidamente capacitado para tal fin. Una vez más, podemos mencionar que, en los enunciados de esta normativa, se pierde de vista la especificidad de la Educación Maternal. Parecería ser que la gente titulada en Enseñanza Primaria o Maestro Normal Superior, Profesores en Ciencias de la Educación o Asistente Social poseerían la formación necesaria para su cuidado y educación. Asimismo, para ser personal a cargo de los niños bastaría con ser “profesional técnico, asistente técnico y auxiliar (cocina y limpieza) y estar debidamente capacitado para tal fin” (Artículo 7, inc. b, Ord. 3188/09)

Coincidimos con Fairstein y Mayol Lasalle (2022) cuando plantean que “desarrollar tareas de educación y cuidado en la primera infancia constituye una acción pedagógica con profundo sentido social, ético y político” (p. 3). Ello implica una preparación científica y profesional que posibilite crear acciones debidamente planificadas y analizadas puesto que el Jardín Maternal o los CDI deben propender un ambiente que potencie el desarrollo de las infancias y que respete sus necesidades y posibilidades. Asimismo, no podemos dejar de desconocer que son instituciones fundantes de la subjetividad, no sólo por el tiempo transcurrido en ellos, sino también, porque forman parte de los ámbitos de socialización donde se confirma la existencia de otros espacios, diferentes a los de sus familias y con diversas formas de ser y de ser el mundo para ellos/as.

En lo referido a la habilitación hemos indagado que deben cumplimentarse una serie de requisitos que enfatizan aspectos generales ligados a la infraestructura, el mobiliario, pagos de servicios, entre otros aspectos, dejando en un lugar secundario la titulación del personal.

En relación a las condiciones edilicias se demanda la presentación del plano aprobado por la Municipalidad de San Luis como también aquellos requerimientos que hacen a la habilitación comercial, como por ejemplo: certificado de desinfección; instalación eléctrica adecuada; alumbrado de emergencia, entre otros. Un aspecto relevante que hace a la especificidad de este nivel es la solicitud de un salón dormitorio con cunas o moisés e instalaciones sanitarias provistas de cambiadores y una sala de gateo (Artículo 10, Ordenanza Municipal 3188/09).

Reconocemos que resulta importante que se cumplan los aspectos solicitados para habilitar estos jardines, sin embargo, es nuestra preocupación que las condiciones necesarias para habilitar espacios educativos y de cuidados dirigidos a la primera infancia, desde el ámbito privado, se ponga énfasis en las demandadas de habilitación comercial y edilicias.

Enfatizamos que la Educación Maternal forma parte del sistema educativo y posee características particulares y modos de enseñar propios y es desde allí que “actúa en la vida de los sujetos en una etapa fundamental y fundacional de su desarrollo” (Fairstein y Mayol Lasalle, 2022, p. 41). Por ello, sabemos que inaugurar un espacio educativo con estas características es una tarea compleja que necesita de un trabajo serio, de responsabilidad, de personal especializado y de regulación permanente, puesto que allí transitan nuestras infancias.

Del informe presentado al Concejo Deliberante en el año 2019 acerca de los Jardines Maternales que funcionaban en la ciudad hasta ese momento, podemos decir que eran diecinueve (19) instituciones pertenecientes al sector privado denominadas como jardines o guarderías maternales y ludotecas.

Este registro no ha sido actualizado lo que conlleva el no empadronamiento de las nuevas instituciones. Asimismo, se ha visto modificado por diversas circunstancias que pone evidencia la relevancia que cobra para las familias poder contar con estos espacios. Por esta razón consideramos de suma importancia que el Estado intervenga para garantizar, no solo las condiciones materiales adecuadas, sino un ámbito pedagógico específico que brinde las mejores posibilidades educativas a los niños y niñas que los habitan.

Como podemos observar los espacios que se ocupan del cuidado, atención y educación de las primeras infancias desde la órbita pública se encuentran regulados, legislados y controlados por esferas ministeriales. Más allá de la dependencia que han tenido a lo largo de la historia, de los debates y cuestionamientos que pudieran hacerse y se hacen, los mismos no dejan de tener las condiciones mínimas de funcionamiento, a cargo de un personal especializado y de cuidadoras. Si bien es cierto que mucho de su personal no cuenta con titulación específica, el gobierno provincial genera constantemente propuestas de formación desde el ámbito de la salud y la educación.

## Algunas reflexiones sobre tensiones y derechos

A lo largo de este trabajo nos propusimos dar cuenta del devenir histórico de la Educación Inicial en general y del Jardín Maternal en particular, como las complejas tramas sociopolíticas que han posibilitado la emergencia de instituciones con características, gestiones y organizaciones diversas, las que en su mayoría se encuentran por fuera del sistema educativo oficial.

Como pudimos analizar, en la Argentina, durante la década del '70, la creación de Jardines Maternales aumentó notablemente en manos del sector privado. A la par de esta realidad, creció también el debate sobre su carácter educativo o asistencial que, hasta la actualidad sigue vigente debido a los intereses puestos en juego y a pesar del marco jurídico internacional y nacional que valida la protección, cuidado y educación de las infancias.

Creemos que esta tensión que, conjuga lo público y lo privado, aún continúa sin poder ser resuelta puesto que favorece a algunos sectores involucrados siendo las infancias quienes quedan en el medio, como si fueran

objetos valiosos que deben ser resguardados mientras el mundo adulto sigue en movimiento. Esta paradoja existente, en un tiempo donde las niñas y los niños son reconocidos como sujetos de interés y de derechos para visibilizar situaciones de vulnerabilidad y de desigualdad social, nos alerta permanentemente, llamándonos a la reflexión y a la acción.

Haciendo referencia a lo que transcurre en la ciudad de San Luis, nos preguntamos: ¿Por qué el derecho a la educación y el cuidado de las niñas y los niños menores de tres años no está garantizado por el Estado provincial y el Estado Municipal?, ¿Por qué razones el Estado provincial no da continuidad a ciertas políticas públicas que implican el cuidado y educación de las primeras infancias? y ¿qué intereses impiden el cumplimiento del derecho a ser educados desde la cuna?

Podemos intentar buscar explicaciones multicausales, pero mientras el espacio público sea ocupado por el ámbito privado, por un acuerdo de pocos, el primero tiende a desaparecer del imaginario de los ciudadanos para cobrar fuerza la idea de que “la responsabilidad” de educar y de atender a las infancias, les cabe a las asociaciones civiles sin fines de lucro, en el mejor de los casos, o directamente al sector privado que necesita, para mantenerse, cierta rentabilidad.

Esta gran tensión a la que seguimos haciendo referencia, y que debilita la posibilidad de acercarnos a la garantía real de derechos, queda en evidencia cuando constatamos que los Jardines Maternales provinciales y privados son espacios en donde el Ministerio de Educación tiene poca o nula injerencia.

Si bien estos espacios se han convertido en una alternativa legítima y hasta imprescindible para las familias, es evidente que existe una situación de desamparo y de corrimiento en lo que respecta a los controles que se deberían realizar frente a la emergencia de dichas instituciones, lo que de alguna manera define la ausencia de políticas públicas necesarias que no sólo alojen a las nuevas generaciones, sino que hagan efectivos los derechos de las primeras infancias (Redondo, 2018).

No desconocemos que, desde el sector público, en estos últimos años se han creados nuevos CDI que colaboran en el acceso a ser educados desde la cuna, sobre todo para los sectores más vulnerados, sin embargo, al continuar con esa figura sumado a las características de las poblaciones destinatarias, hacen que lo asistencial prime por sobre lo educativo. Bregamos porque estas instituciones continúen promoviendo el trabajo interdisciplinario y que el personal a cargo tenga formación específica.

Sabemos que educación, cuidado y atención van de la mano, que “el que enseña cuida y el que cuida, enseña”, porque “no es posible educar sin preocuparse por el otro” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 126), sin comprometernos con la tarea de manera responsable. Entonces, ¿por qué la relevancia de la forma que toma el cuidado y la educación en los primeros años de vida que ofrecemos a cada niña y niño, no es entendida como un privilegio a ser llevado a cabo? ¿Por qué la forma que toma el cuidado, acompañamiento y la educación en los primeros años de vida que recibe cada niña y niño, no es entendida como un derecho insoslayable? ¿Por qué no se exige que quienes están a cargo de su cuidado y educación tengan titulaciones específicas? ¿De qué manera se garantiza el cumplimiento del derecho a ser educado desde la cuna? y ¿cómo generar el acceso a la educación de manera más equitativa y sin generar grandes desigualdades?

Desde nuestro lugar, seguimos preocupándonos y ocupándonos por las primeras infancias. Es necesario que permanezcamos alertas, con la finalidad de conseguir garantías reales para la concreción de sus derechos. Por ello, creemos que resulta fundamental reponer, en el imaginario social, a las infancias como símbolo atesorado que requieren de las mejores condiciones para alojar y habitar el mundo. “Sujeto que reclaman su derecho a la educación (...) a la representación legal, de la atención pedagógica y de la enseñanza, de las normas pedagógicas, de las consideraciones morales, cívicas, cognitivas y administrativas, entre otras” (Buenfil Burgos, 2002, citado por Fernández Pais, 2018, p. 25). En este sentido, las políticas educativas deben propiciar una educación de los niños y las niñas desde que nacen, desde la cuna como un derecho imprescindible y como eslabón de la educación para toda la vida.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado". En *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Cardini, A., Guevara, J. y Steinberg, C. (2021). *Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF-CIPPEC.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Contreras D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3) 125-136.
- Fairstein, G. y Mayol Lasalle, M. (2022). *Educación y Cuidado en la Primera Infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Faur, E. (2018) "El cuidado, las familias y el jardín. Nuevas demandas, nuevos dilemas" en V. Kaufmann, *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Fernandez Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Pineau, P. (2015). Notas para una historia de la educación de la primera infancia argentina. Flacso. [https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/Fernandez\\_\\_Notas\\_para\\_una\\_historia\\_de\\_la\\_educacion\\_de\\_la\\_primera\\_infancia\\_argentina.pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/Fernandez__Notas_para_una_historia_de_la_educacion_de_la_primera_infancia_argentina.pdf)
- Ponce, R. (2006) "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia" en Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-101). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ponce, R. y Encabo, A. (2017). *Apuntes de historia y política del Nivel Inicial*. EdUNLu.
- Redondo, P. (2009) *El Jardín de Infantes hoy – Posgrado "Educación Inicial y Primera Infancia"*-FLACSO.
- San Martín de Duprat, H. (2017) III. (Etapa 1955-1974) Golpe a golpe (Perdon Antonio Machado) en Simón, N., Ponce, R. y Encabo, A. *Apuntes de historia y política del Nivel Inicial*. Lujan, Argentina: EduNLU.
- Sarlé, P. (2000). "La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia". Ponencia presentada en la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 23 Reuniao Anual.
- Soto, C. y Violante, R. (Comp.) (2014) *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Visintín, M. (2017). "Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños". En V. Kaufmann *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.

## Fuentes documentales

- Ley Nacional N° 26.206 de Educación Nacional*, 2006. Boletín Oficial. Argentina.
- Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, 2005. Boletín Oficial Argentina.

*Ley Nacional N° 27064 Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial*, 2014. Boletín Oficial. Argentina.

*Ley Nacional N° 27.611 Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia*, 2021. Boletín Oficial. Argentina.

*Ley Nacional N° 26.233 Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil*, 2007. Boletín Oficial. Argentina.

*Ley Provincial N° II-0836-2013 de regulación de Jardines Maternales y de Infantes*, 2013. Boletín Oficial. Provincia de San Luis.

*Ordenanza Municipal N° 2388/91* Honorable Consejo Deliberante-San Luis.

*Ordenanza Municipal N° 3188/2009* Honorable Consejo Deliberante-San Luis.

*Decreto Provincial N° 954-MIS-2014* del Ministerio de Inclusión Social. San Luis.

*Expediente 530 – C – 2018* Pedido de informe e informe al Poder Ejecutivo Municipal sobre la Reglamentación y efectivo cumplimiento de la Ordenanza N°3188-HCD-2009 referida a las regulaciones en las instituciones privadas educativas no incorporadas la enseñanza oficial destinada a niños y niñas entre 45 días hasta los 4 años de edad.

## Notas

1 Este trabajo retoma y avanza en una primera aproximación acerca de la Educación Maternal en la ciudad de San Luis, producida con el objetivo de participar de las II Jornadas de Atención Temprana del Desarrollo Infantil realizadas en el año 2019.

2 Cabe decir que otro de los debates que aún debemos impulsar en torno a la educación de las primeras infancias refiere a la denominación de Jardín Maternal ya que no podemos continuar enlazando la tarea que en estos espacios se realizan a la función materna.

3 Esta Dirección fue creada a partir de la modificación de la Ley de Ministerios V-1069-22 del Gobierno de la Provincia de San Luis. Su funcionamiento se desarrolló durante los años 2022-2023, en la gestión gubernamental de Alberto Rodríguez Saa (período 2020-2023). Con la asunción del nuevo gobernador de la provincia a finales del año 2023, esta dirección pasó a depender del Ministerio de Desarrollo Humano.

4 Cabe mencionar que dicha Ley se sancionó para todo el territorio nacional argentino en el marco de un conjunto de políticas públicas. En la provincia de San Luis se encuentra vigente a través del Sub-programa de Maternidad e Infancia dependiente del Ministerio de Salud.

5 Cabe decir que los escasos registros y la imposibilidad de acceder a documentación oficial nos impulsaron a recuperar en las voces de las propias autoridades educativas y gubernamentales información relevante acerca de la emergencia de los primeros Jardines Maternales de la provincia. Creemos que esta ausencia de fuentes en torno a la educación de las primeras edades tiene relación, entre otros aspectos, con la relevancia otorgada por el estado y los gobiernos de turno a estos espacios y a la tarea allí realizada.

6 Cabe mencionar que aludimos al término cuidadoras porque históricamente y actualmente es una tarea desarrollada por mujeres.

7 Para llevar adelante estas acciones se convocó a diferentes instituciones y actores sociales que, consideramos, dieron lugar a un trabajo que aportó sus conocimientos, saberes y experiencias, al mismo tiempo que complejizaron y enriquecieron la tarea. Dicha comisión estuvo integrada por directoras de los CDI de la ciudad de San Luis, docentes de institutos de nivel superior y de universidades y funcionarios del Ministerio de Educación quienes trabajaron mancomunadamente en el desafío de implementarlo en estas instituciones teniendo como misión la incorporación de aquellos establecimientos pertenecientes al orden de lo privado.

# Hábitos de estudio en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición. Reflexiones a partir de un cuestionario online sobre maneras de estudiar Anatomía durante el año 2021 post pandemia

Study habits in first-year students of the Bachelor's Degree in Nutrition. Reflections from an online questionnaire on ways to study Anatomy during the year 2021 post-pandemic

*Graciela Silvina Areces*

*Universidad Nacional de La Matanza, Argentina*

gareces@unlam.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-2968-199X>

*Laura Frasco Zuker*

*Universidad Nacional de La Matanza, Argentina*

zfrasco@unlam.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-8328-7267>

*Ezequiel Manjarín*

*Universidad Nacional de La Matanza, Argentina*

emanjarin@alumno.unlam.edu.ar

*Melisa Blanco*

*Universidad Nacional de La Matanza, Argentina*

meblanco@alumno.unlam.edu.ar

*Hilen Diehl*

*Universidad Nacional de La Matanza, Argentina*

hdiehl@alumno.unlam.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-424>

Recepción: 23 Septiembre 2023

Revisado: 23 Abril 2024

Aprobación: 05 Julio 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre los hábitos de estudio en estudiantes de Nutrición en una universidad del conurbano bonaerense que cursan la asignatura Anatomía. Las reflexiones surgen de investigaciones previas y de un cuestionario online que se realizó de manera anónima y voluntaria en el año 2022. El cuestionario indagó sobre tiempos, lugares, planificación y métodos de estudio. Asimismo, se realizaron observaciones de clases, encuestas a docentes y análisis del material de estudio, aspectos que permitieron contextualizar el cuestionario. Los resultados revelaron que el celular es un gran distractor para el 80% de los estudiantes, muchos estudian en entornos ruidosos y la mayoría no planifica su estudio (63%). Se sugiere que mejorar la planificación de estudio implica considerar el uso de recursos audiovisuales, aprovechar las horas de clase y recurrir a tutorías institucionales.

**Palabras clave:** anatomía, educación superior, nutrición, hábitos, estudio.

## Abstract

The present work reflects on the study habits of Nutrition students at a university in the Buenos Aires suburbs who take the subject Anatomy. The reflections arise from previous research and an online questionnaire that was carried out anonymously and voluntarily in 2022. The questionnaire inquired about times, places, planning and study methods. Likewise, class observations, teacher surveys and analysis of the study material were carried out, aspects that allowed the questionnaire to be contextualized. The results revealed that the cell phone is a great distractor for 80% of students, many study in noisy environments and the majority do not plan their study (63%). It is suggested that improving study planning involves considering the use of audiovisual resources, taking advantage of class hours and resorting to institutional tutoring.

**Keywords:** anatomy, higher education, nutrition, habits, study.

## Introducción

El presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación<sup>1</sup> realizado en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Dicha investigación es continuación de otras anteriores que indagaron sobre la problemática de la inserción y retención en la vida universitaria durante el primer año, particularmente en estudiantes de la Licenciatura en Nutrición. En este caso en la asignatura denominada Anatomía Descriptiva y Topográfica I, dado que es una de las asignaturas en las cuales se puede observar en forma histórica una mayor cantidad de estudiantes que la recursan. Según datos brindados por la coordinación de la carrera, el porcentaje de estudiantes que han quedado en condición de recursar la asignatura varía entre el 44% y el 87%.

Los datos del anuario 2018-2019 de la Secretaría de Políticas Universitarias<sup>2</sup> muestran que la tasa de retención en el primer año fue del 61,8%, y casi no hay diferencias entre las universidades públicas (62,1%) y privadas (60,6%). A su vez, con el paso del tiempo este porcentaje se mantuvo relativamente estable por lo que puede considerarse que casi el 40% de los estudiantes dejan la carrera. Sí se evidencia una importante brecha en la tasa de egreso teórico, siendo para las estatales del 25,7% y para las privadas del 41,5%.

Múltiples factores como el nivel socioeconómico, estudios previos de los familiares directos o el tipo de gestión de la escuela media de la cual provienen, influyen tanto en el acceso como en la permanencia en el nivel superior (Ezcurra, 2019; Fernández Hileman, Corengia y Durand, 2015; Gessaghi y Cerletti, 2012). Estos estudios sobre la equidad en el acceso, la participación y la graduación en la Argentina, son concluyentes respecto que, si bien los logros alcanzados en cuanto a la cobertura y la ampliación de la oferta institucional son importantes, los niveles de abandono son elevados y afectan en particular a los jóvenes de los sectores socioeconómicos de menores ingresos.

Pensar estas problemáticas implica en principio atender a las condiciones estructurales y al carácter reproductor de las desigualdades de origen de la educación. Por ejemplo, muchas veces discontinuar los estudios universitarios se relaciona con la posibilidad de los estudiantes de haber accedido o no a una educación de calidad en el nivel medio.

En tal sentido, es necesario volver a señalar que las instituciones producen diferenciaciones y como sostiene Bourdieu (2003) el paradigma organizacional pone de manifiesto el papel crítico de la enseñanza, las instituciones y sus prácticas establecidas como causantes de producir desigualdades y de reproducirlas entre las generaciones. En este sentido, tal como plantea Tinto (2017), abordar la problemática de la deserción estudiantil requiere que las instituciones se comprometan a través de acciones intencionales, organizadas y sistemáticas que involucren a todos los actores y soportes institucionales en la búsqueda por generar oportunidades de aprendizaje, comprensión y apropiación de contenidos: estudiantes, docentes y personal administrativo. De esta manera, se pueden generar oportunidades de aprendizaje que permitan que los estudiantes comprendan y, por lo tanto, se apropien de los contenidos.

Asimismo, Ezcurra (2011) destaca que el *habitus* académico funciona como una estructura que actúa como matriz y principio generador de prácticas, creando una brecha entre el estudiante idealizado por la institución universitaria y el estudiante real. A pesar de la implementación de programas de becas y tutorías (en las últimas dos décadas) como estrategias para la retención y apoyo en la finalización de los estudios universitarios, la tasa de deserción sigue siendo alta, especialmente durante el primer año y entre estudiantes jóvenes de sectores socioeconómicos más bajos (García de Fanelli y Jacinto, 2010). Superar con éxito el primer año de la carrera es crucial, ya que se considera el período más crítico y tiene un impacto significativo en la trayectoria académica de los estudiantes (Pierella, 2018; Pierella, Peralta y Pozo, 2020).

Las principales razones por las cuales los estudiantes discontinúan sus estudios están referidas a razones sociales, socioeconómicas/estructurales y/o diferencias socio estructurales. Entre las primeras podemos nombrar a los conocimientos adquiridos en el nivel secundario y las exigencias del ámbito superior. Las razones

socioeconómicas-culturales se interpretan como cuestiones económicas de necesidad de trabajo que interrumpen la concurrencia al estudio. Por último, las diferencias socio estructurales refieren a lo que se expuso con anterioridad sobre el capital cultural, que muchas veces dificulta la adaptación de los estudiantes a las exigencias del ámbito universitario (Ezcurra, 2011).

Una de las problemáticas más arraigadas en la población estudiantil es no contar con prácticas de estudio acordes a las exigencias de la nueva realidad universitaria, por lo que deben aprender de cero cómo estudiar en forma eficaz y eficiente para poder insertarse en la vida académica universitaria. Sánchez (2002) describe a los hábitos de estudio como los modos de actuación con que el estudiantado enfrenta los nuevos contenidos, para comprenderlos y aplicarlos. Aunque existen diversas formas de llevar a cabo dichas prácticas, existen ciertos aspectos que colaboran para que puedan llegar a ser más efectivas. Entre ellos podemos resaltar: el organizar el tiempo de estudio, poseer condiciones ambientales idóneas (espacio físico y luz suficiente por ejemplo), minimizar los elementos distractores, seleccionar adecuadamente las fuentes de información, entre otras. Pero, más allá de este ambiente idealizado de la práctica de estudio habría que preguntarse ¿para todas las personas es igual?, ¿en qué difiere para cada asignatura?, ¿dónde y cómo las adquiere el estudiante? Estas son algunas de las preguntas que motivaron al equipo de investigación con el objetivo de realizar un diagnóstico de situación para luego realizar propuestas superadoras para la utilización y/u optimización de su uso de herramientas digitales en el proceso educativo.

Al referirnos a las prácticas de estudio estamos aludiendo a los métodos y estrategias que suelen utilizar los estudiantes para asimilar unidades de aprendizaje, su aptitud para eludir distracciones, su atención al material específico y los esfuerzos que realiza durante todo el proceso, tal como sostiene Cartagena (2008 en Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012). Dichos autores hacen referencia a que el estudiantado tiene problemas principalmente para la organización y planificación del estudio, la comprensión de textos académicos y la carencia de estrategias para aumentar la motivación y autoestima.

Aquí se presenta un concepto crucial que requiere atención: la comprensión de textos académicos. Cada asignatura cuenta con contenidos disciplinares propios, cuyas prácticas discursivas implican un sistema conceptual y metodológico único. Dominar estos contenidos implica no solo asimilar conceptos y métodos, sino también adaptarse a sus formas particulares de lectura y escritura. Por ende, ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades en lectura y escritura en asignaturas universitarias que no se centran específicamente en estas áreas (como Anatomía/Morfología), sino en la enseñanza de una disciplina específica, se convierte en un desafío. Esta dificultad se atribuye en gran medida a la falta de importancia otorgada a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, donde otros aspectos suelen tener mayor relevancia y prestigio (Carlino, 2005). Más allá de lo mencionado, enseñar esta habilidad es una tarea que cada docente debería abordar a lo largo de la cursada.

A su vez, actualmente la tecnología abunda en toda área y disciplina, con la finalidad de optimizar procesos, recursos y lograr una mayor adaptación al medio (Fernández Cacho, Gordo Vega y Laso Cavadas, 2016). Según Salomon (1992), el uso comprometido de la tecnología permite crear nuevas asociaciones intelectuales y reorganizar la forma de pensar. No solo ayuda a realizar tareas habituales de manera más eficiente, sino que también permite llevar a cabo nuevas tareas y operaciones cognitivas que antes no eran posibles.

Por su parte, el uso de espacios virtuales en la formación de profesionales de la salud ha revolucionado la enseñanza y el aprendizaje, ofreciendo nuevas herramientas que pueden mejorar los procesos educativos en general y en particular en el campo de la anatomía. A menudo se confunden los términos TI y TIC: TI se refiere a tecnologías de la información, mientras que TIC incluye también tecnologías de la comunicación. Las TI abarcan todo el ámbito de la información, desde hardware y software hasta redes, mientras que las TIC se centran en la utilización de tecnologías digitales para facilitar el acceso y uso de la información. Además, se menciona el término Nuevas Tecnologías (NNTT) como otro concepto comúnmente utilizado en este contexto.

Las TIC tienen un impacto significativo en la forma en que las personas se comunican, acceden a la información, estudian, trabajan y se relacionan entre sí. Las TIC dentro del ámbito educativo, hacen referencia a las distintas herramientas de trabajo o recursos de tipo informático, digital, audiovisual y multimedial que usan las instituciones y la comunidad educativa en general (docentes, estudiantes, directivos y administrativos) para llevar a cabo los procesos pedagógicos, académicos y organizacionales requeridos para desarrollar la labor educativa<sup>3</sup>. Si bien es creencia universal que los estudiantes son nativos digitales, en la educación actual se están realizando cambios significativos para integrar las TIC en las aulas, con el objetivo de mejorar su aprendizaje. Esto se apoya en la formación de los docentes para utilizar la tecnología y reducir la brecha digital entre profesores y estudiantes (Cruz et al., 2018).

Como señala Coll (2009), la utilización combinada de las tecnologías multimedia e Internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario (la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los espacios de ocio, etc.). Y esta ubicuidad aparentemente sin límites de las TIC junto con otros factores como la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida o la aparición de nuevas necesidades formativas, está en la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que han empezado a experimentar y continuarán experimentando los espacios educativos tradicionales.

Las TIC constituyen un eje central para la innovación en la enseñanza de las ciencias de la salud y suponen cambios profundos en las formas de enseñar y de aprender que posibilitan otra forma de acercamiento al conocimiento, modificándose de esta manera los roles tradicionales del docente y del estudiante.

Lo dicho hasta aquí supone que es imprescindible evaluar la utilización de espacios virtuales en entornos de enseñanza y aprendizaje; lo cual no es un fenómeno nuevo, pero sí se ha agudizado en el contexto de la pandemia, generado por el virus SARS-CoV-2, y ha puesto en evidencia sus ventajas y también sus limitaciones. Por lo dicho anteriormente, el estudio de la anatomía se vería beneficiada con el uso de las TIC dado que pueden complementar, dinamizar y mejorar los modelos pedagógicos clásicos para su enseñanza de manera que permita al estudiante aplicar dichos conocimientos en otras asignaturas. En el caso de las carreras de licenciatura en nutrición en Argentina, es una asignatura obligatoria que generalmente corresponde al primer año de la carrera, aunque también puede ser correlativa a asignaturas previas contempladas en el curso de ingreso o nivelación, como biología o ciencias morfológicas. En numerosas universidades el contenido de anatomía y fisiología se cursa simultáneamente en el primer año, ya sea en asignaturas independientes o como “anatomofisiología”. Más allá de estas especificidades y pese a que hay contenidos mínimos en común, estos se abordan de diferente manera en dichas instituciones.

Fuera de reconocer a esta asignatura como de gran complejidad y carga horaria, resulta una necesidad profundizar en cómo los docentes planifican y llevan adelante sus clases, así como en la organización del estudio por parte de los estudiantes. De esta manera, se podrá comprender cómo diferentes estrategias digitales pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es crucial recordar que el primer año es fundamental para la inserción del estudiantado en la vida académica, y tanto los docentes como las instituciones desempeñan un papel clave en su éxito.

En cuanto a la labor docente Lion y Maggio (2019) hablan de la importancia de las innovaciones que llevan adelante integrando en sus prácticas las TIC. Las posibilidades tecnológicas se han ampliado y profundizado, pero lo que realmente define y da fuerza a su uso sigue siendo una visión pedagógica que se traduce en prácticas de enseñanza transformadoras que benefician a muchos otros. Este potencial se hace realidad en manos de educadores comprometidos con el desafío de educar en los entornos contemporáneos; y para ello es importante que dichos docentes cuenten (además de una formación pedagógica) con un diagnóstico situacional de los estudiantes para, de esta forma, poder acompañarlos en la comprensión de los contenidos a desarrollar en su asignatura.

Después de haber explicado lo anterior, es crucial reflexionar sobre las palabras de Terigi (2007) quien diferencia entre las trayectorias académicas teóricas (aquellas determinadas por el sistema y que siguen una

progresión lineal y una periodización estándar) y las trayectorias reales (aquellas que muestran los diversos modos en que los estudiantes transitan dichas trayectorias). Perrenoud (1998) aboga por nuevas estrategias educativas centradas en la pedagogía diferenciada, en el marco de la lucha contra el fracaso escolar. Dicho autor destaca un necesario cambio del paradigma educativo hacia la individualización de los itinerarios formativos como clave para superar los obstáculos en la lucha contra el fracaso, pero subraya que esto requiere una reorganización radical de la escolaridad. Como se mencionó anteriormente y en palabras de Bianculli y Marchal (2013), las tutorías buscan una integración del estudiantado a la vida universitaria pero también apoyarlo a lo largo de toda su formación y como consecuencia a “mejorar” su trayectoria académica. Por lo que estudiar las trayectorias académicas de los estudiantes contribuye a aportar información relevante sobre los fenómenos de rezago y abandono para el diseño de estrategias orientadas al logro de una educación superior más inclusiva que tengan en cuenta las trayectorias reales.

En base a lo planteado, el propósito de este trabajo es, a partir de los datos obtenidos de un cuestionario, reflexionar sobre las prácticas de estudio teniendo en cuenta variables de acceso tecnológico, además de variables socio ambientales. Luego, con este diagnóstico de situación buscar estrategias que potencien esas prácticas conjuntamente al sistema de tutorías del departamento de ciencias de la salud de la UNLaM.

## Materiales y métodos

La metodología de trabajo del proyecto del cual se desprende este artículo supuso una combinación entre orientaciones cualitativas y cuantitativas. A través de la utilización de diversas herramientas de ambas orientaciones se recolectó información empírica para la producción de un diagnóstico de situación que permitiera dar cuenta de una realidad para la futura realización de actividades que favorezcan la retención estudiantil en la asignatura Anatomía de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM.

Por lo tanto, considerando que la metodología y objetivos de la investigación se encuadran en una teoría, cabe señalar que el proyecto se sustentó en un diseño descriptivo e interpretativo que implica el esclarecimiento de significados mediante el análisis de las condiciones socioambientales, institucionales y el acceso y uso de la tecnología en que se producen los procesos estudiados. Se buscó reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Kerlinger y Lee, 2002). De esta manera se buscó comprender y explicar la complejidad de las prácticas educativas teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos involucrados (Ramos Zincke, 2005).

Durante el mes de mayo de 2022 se invitó a través de la plataforma MIEl<sup>4</sup> a los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición que estuvieran cursando la asignatura Anatomía, a contestar un cuestionario online de carácter autoadministrado, anónimo y voluntario sobre sus hábitos de estudio. El mismo se construyó en base al Cuestionario de Hábitos y Técnicas de estudio (CHTE) de Álvarez y Fernández (2013) utilizado en otras investigaciones. Se tomaron como referencia las preguntas acerca de 3 aspectos principalmente: condiciones físicoambientales, planificación y estructuración del tiempo y conocimiento de las técnicas básicas de estudio. No se utilizó la escala de puntuación dado que nuestro objetivo fue conocer la realidad desde el discurso de los involucrados y no obtener un resultado meramente numérico de quienes cumplían con ciertos estándares supuestamente universales.

El cuestionario definitivo contó con 7 bloques que indagaron acerca del lugar de estudio (condiciones de luz, orden, ruidos, etc.), toma de apuntes, utilización de métodos básicos de estudio, planificación del tiempo y realismo<sup>5</sup>. Las preguntas fueron cerradas, en su mayoría con las opciones de Si/No/Otra (hubo una con escala apreciativa y otra con intervalos), con sólo una pregunta abierta para sugerencias y/o comentarios.

Previo al comienzo del cuestionario se solicitó un consentimiento informado, en el cual se incluyó la hoja de información y datos de contacto para consultas pertinentes.

La muestra fue aleatoria y no probabilística. El total de inscriptos a dicha asignatura al inicio del ciclo lectivo 2022 fue de 856 estudiantes. El cuestionario se realizó 1 semana previa a la toma del primer parcial. No se conoce la cantidad exacta de estudiantes que se encontraban cursando la asignatura al momento de realización del cuestionario, pero se sabe que el número de estudiantes que se presentaron al primer parcial fue de 686. Se obtuvieron un total de 199 respuestas.

Previamente a la realización del cuestionario, a lo largo del ciclo lectivo 2021, se realizaron otras actividades para recabar información, como ser: un cuestionario online a docentes y estudiantes de la asignatura sobre características de la cursada, 9 observaciones de clases (es válido recordar que las mismas fueron virtuales dado el momento post pandemia), 3 entrevistas a docentes de anatomía de otras universidades y análisis de material de estudio de la plataforma MIeL.

A través de la realización de las observaciones de clase se buscó contribuir a comprender el accionar del docente en el aula, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje, documentándolos, haciéndolos visibles, interpretándolos y fomentando la reflexión.

En base al diagnóstico de situación elaborado con toda la información recabada se realizaron una serie de actividades. La primera fue invitar a los estudiantes a través de la Sala de Tutores<sup>6</sup> de la plataforma MIeL a un encuentro con 2 estudiantes avanzados de la carrera. El objetivo fue compartir experiencias y buscar a través de una charla participativa posibles caminos para minimizar aquellos obstáculos percibidos. En dicho encuentro estuvo un docente tutor el cual es integrante del grupo de investigación cuyo rol fue presentar y coordinar la actividad. Como producto de este encuentro y en base a las necesidades percibidas se idearon infografías que se compartieron a través de MIeL.

Otra de las actividades fue la realización de un resumen ejecutivo con los hallazgos más relevantes que fue presentado a la coordinación de la carrera y que luego fue compartido al plantel docente de la asignatura con el fin de brindar propuestas superadoras.

Comprender las particularidades del fenómeno en cuestión va más allá de simplemente enfocarse en las posibles carencias de los estudiantes; implica diseñar perspectivas que no se encuentran descritas en la literatura académica convencional. Asimismo, conlleva a la exploración de rutas inexploradas que reflejen interdisciplinariedad, para luego someterlas a prueba frente a obstáculos prácticos y ajustarlas en interacciones sucesivas de investigación-acción (Carlino, 2022).

## Resultados del cuestionario online

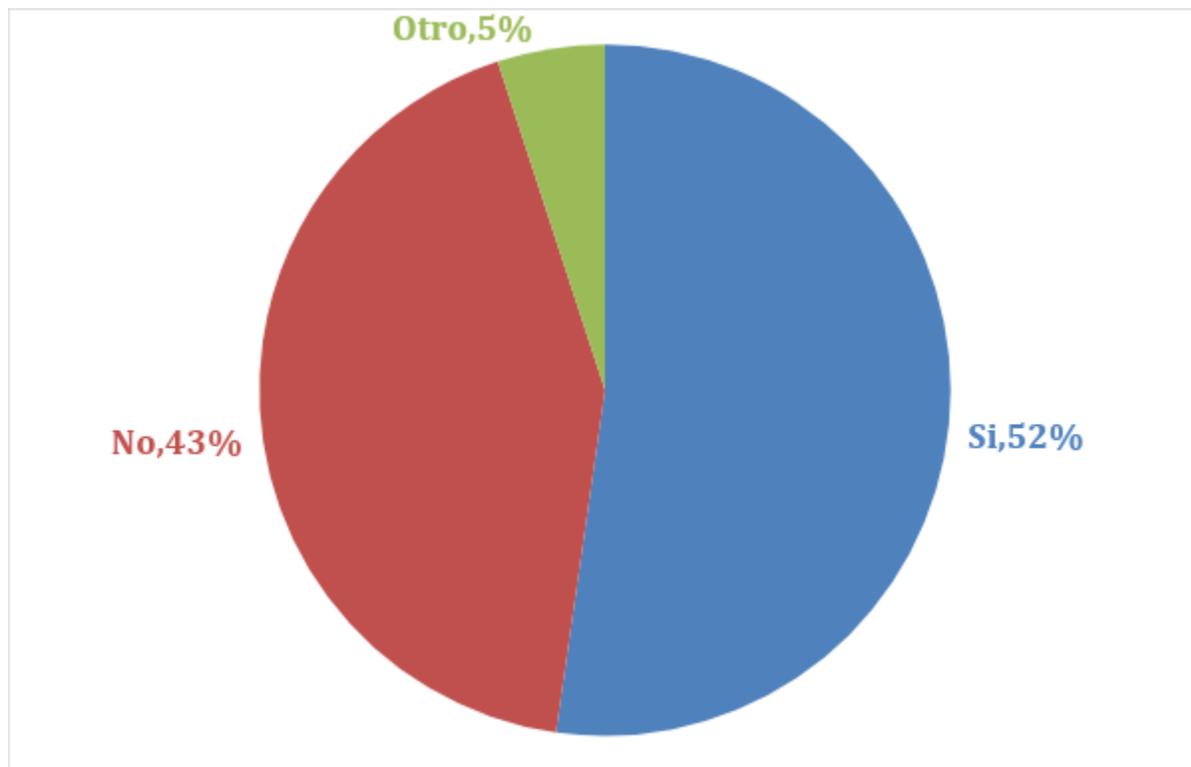
### Lugar de estudio

Una de las primeras preguntas estuvo relacionada con el lugar de estudio. Casi el 74% (n=147) indicó que posee un lugar fijo para estudiar. Cabe destacar algunos relatos de las personas que indicaron que su lugar de estudio es variable:

E1<sup>7</sup>: “...va cambiando, a veces debo estudiar en el trabajo, otras en la universidad y pocas veces en mi casa.”

E2: “En mi casa es muy complicado estudiar, por eso cuando puedo voy a la biblioteca.”

Al preguntar si el ambiente donde estudia se encuentra libre de ruidos que puedan distraerlo el 43% (n=85) respondió que no y un 5% que a veces sí y otras veces no dependiendo de cuestiones como otros integrantes del hogar, los vecinos, etc. Algunos estudiantes aclararon que tratan de buscar días y horarios para estudiar de mayor tranquilidad dentro de sus posibilidades (Figura 1).

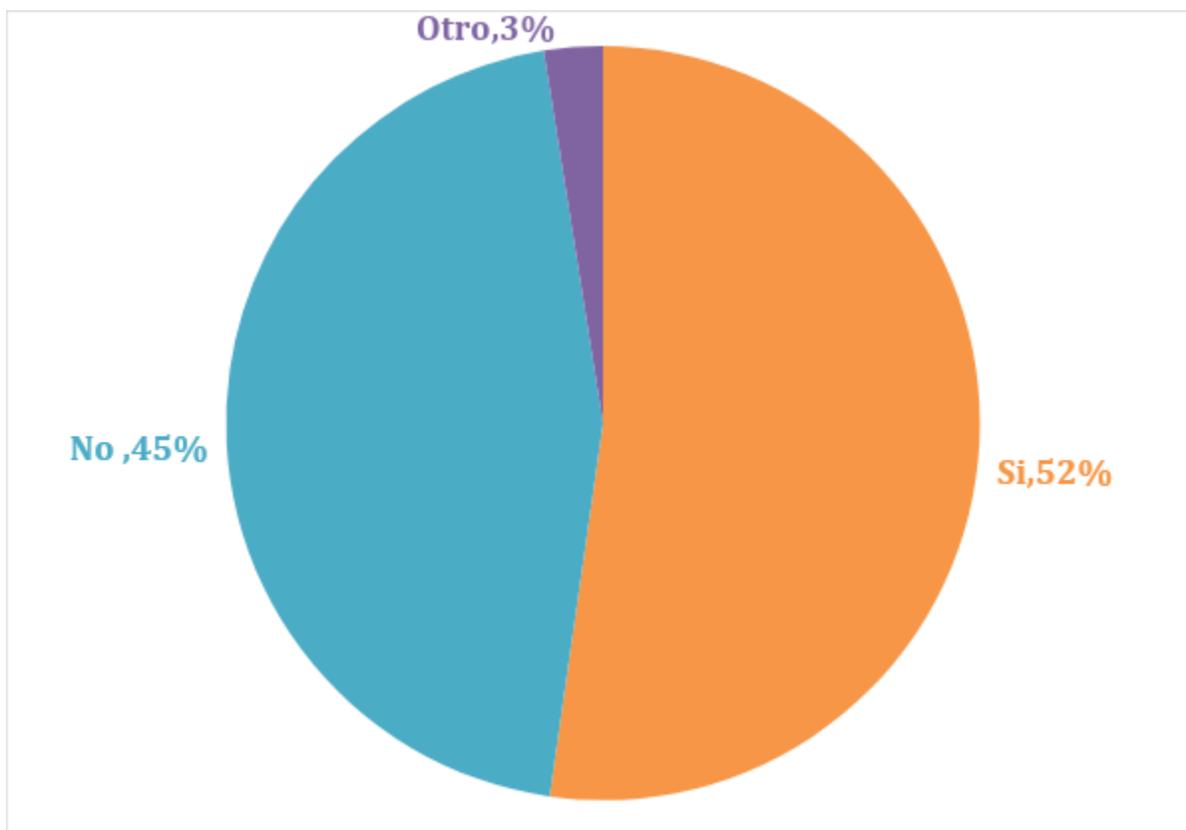


**Figura 1**

¿Estudias en un sitio alejado de ruidos (coches, TV, radio, teléfonos, impresoras, fotocopiadoras) (199 respuestas)  
Elaboración propia

Un 64% (n=127) de los encuestados respondió que el espacio disponible de la mesa de estudio es suficiente y que se encuentra ordenado. Algunos aclararon que la mesa de estudio en la casa estaba ordenada pero cuando estudiaban en el trabajo no.

En la Figura 2 puede apreciarse que más de la mitad de los encuestados considera que en su mesa de estudio había elementos de distracción (52%, n=104).



**Figura 2**  
 ¿La mesa está sin objetos que te puedan distraer? (199 respuestas)  
 Elaboración propia.

El 80% (n=158) respondió que hay luz suficiente para estudiar sin forzar la vista. Y el 73% (n=146) cuenta con lo necesario para estudiar al momento de sentarse.

### Planificación del estudio

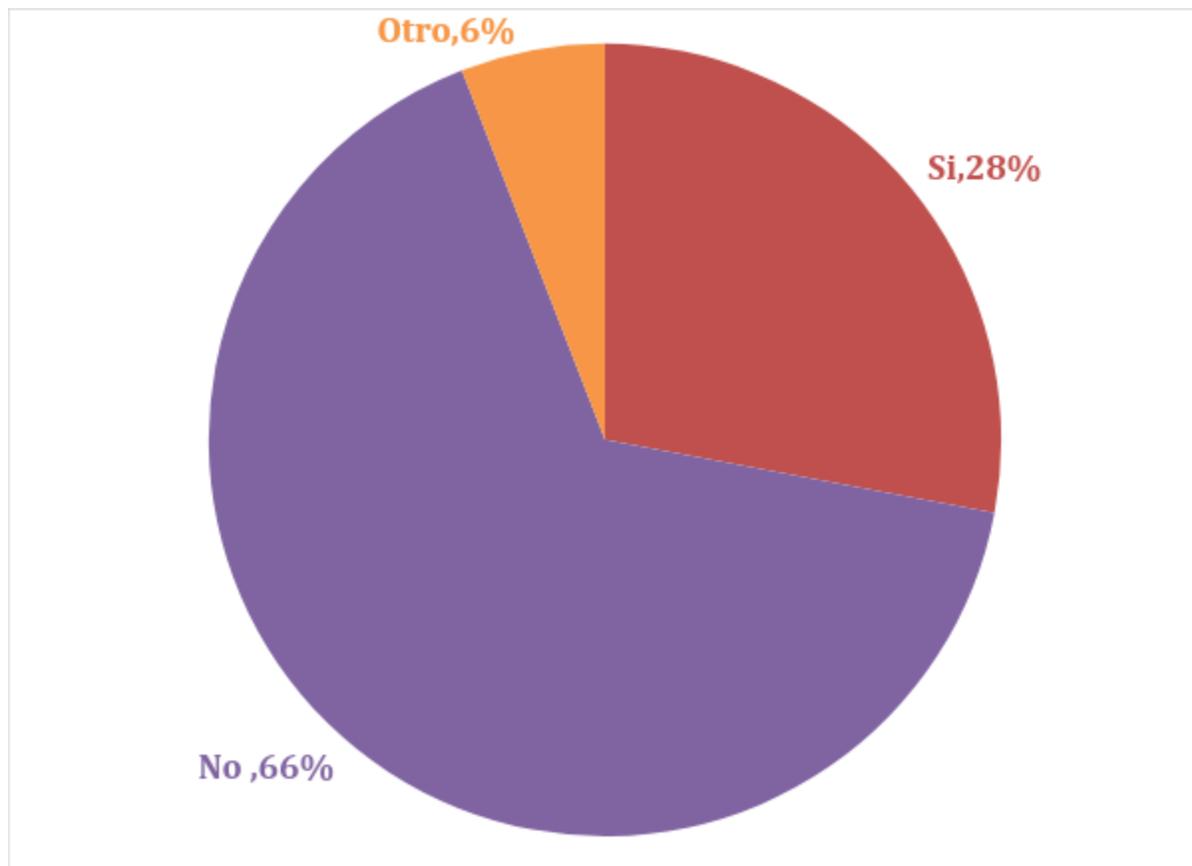
En cuanto a la planificación del estudio el 68% (n=135) respondió que no distribuye su tiempo entre las diversas actividades cotidianas como ser descanso, trabajo, estudio, tiempo libre, familia, etc. Correspondiendo a la planificación del estudio,  $\frac{2}{3}$  del total de encuestados (n=135) no establecieron horarios de descansos, estudio, ocio y demás actividades. (Figura 3) A continuación se extraen algunos relatos que explican situaciones puntuales a destacar:

E3: “Siento que no llego con todo”

E4: “Lo intento pero tiendo a descuidar las materias cuando tengo que preparar un parcial de otra.”

E5: “Priorizo la asignatura próxima a rendir...”

E6: “Trato pero me re cuesta equilibrar”



**Figura 3**

¿Tenés un horario establecido de descanso, estudio, tiempo libre, actividades en familia, etc.? (199 respuestas)  
Elaboración propia.

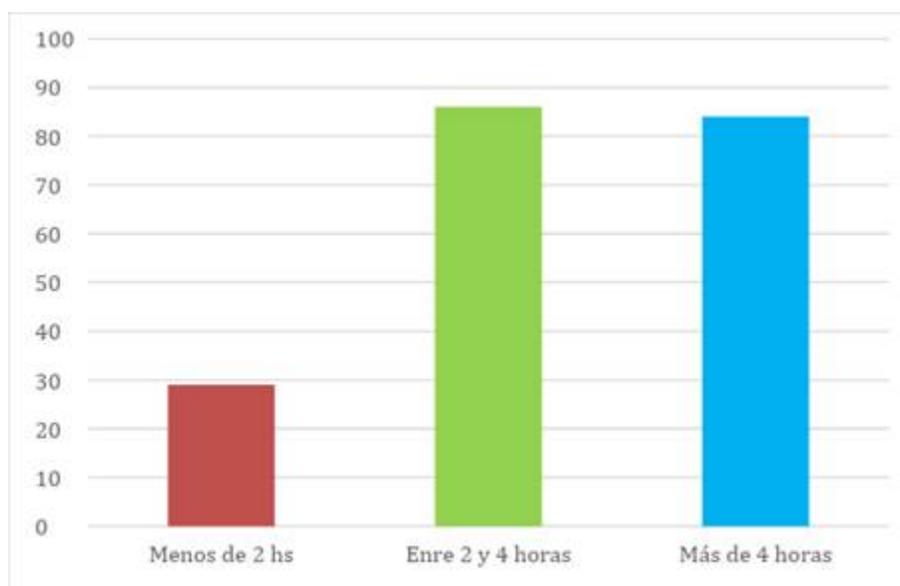
A su vez, se indagó acerca de la planificación semanal del tiempo destinado al estudio de Anatomía. Casi el 63% (n=125) declaró no hacerlo. Algunos relatos dan cuenta de que les cuesta organizarse para estudiar en forma sistemática:

E7: “Más o menos, siempre que puedo estudio, algunos días más que otros.”

E8: “Me es medio difícil encontrar ese tiempo entre trabajo y estudio, pero trato.”

E9: “No, pero le estoy dedicando tiempo todos los días (sin horarios fijos) porque tengo examen dentro de poco.”

Las horas dedicadas al estudio de la asignatura son variables entre subgrupos. Alrededor de  $\frac{2}{5}$  (n=84) estudian más de 4 hs., otros  $\frac{2}{5}$  (n=86) entre 2 y 4 hs. y la fracción restante menos de 2 hs. (Figura 4).



**Figura 4**

¿Cuántas horas semanales le dedicas al estudio de la asignatura anatomía? (199 respuestas)

Elaboración propia.

El descanso intra-estudio suele ser mayoritariamente planificado, aunque una parte considerable de la muestra no lo hace (35%, n=69).

Es destacable que la mayoría de los encuestados (66%, n=131) no programa el tiempo de repaso de temas estudiados.

### Capacidad de mantener la atención

Es notorio que casi 6 de cada 10 estudiantes (n=111) no pueden concentrarse rápidamente al sentarse a estudiar, algunos argumentando estar cansados por el trabajo o por otras actividades cotidianas o por ser interrumpidos por la dinámica familiar.

Una fracción similar de estudiantes sienten no haber avanzado lo suficiente en cada sesión de estudio. Algunos explican que a veces depende del tema a estudiar dado que algunos les lleva más tiempo que otros. Algunos relatos dan cuenta que durante las clases realizan un repaso de los temas y es ahí donde confirman si van a un ritmo adecuado de estudio, comprensión e integración de los contenidos.

La mayor parte los encuestados (68%, n=136) se guía por el cuadernillo brindado por la cátedra el cual orienta los aspectos a considerar para abordar el estudio de los distintos contenidos. Algunos especifican consultar otras fuentes como guía para el estudio, como libros, Google, la plataforma MIeL y videos en youtube.

A su vez, el celular parece ser el principal distractor (aproximadamente el 80% del total de encuestados, n=155). A continuación, se extraen algunos relatos que muestran los diferentes usos, así como también estrategias para evitar la distracción debido al celular:

E10: “Si no lo tenés alejado, si...”

E11: “Para mi es útil, atiendo varias cosas a la vez con el celu.”

E12: “A veces sí, pero otras me facilita información”

E13: “A veces quiero estudiar y me llegan mensajes importantes, hago una pausa y sigo.”

E14: “No, porque lo pongo en silencio y dado vuelta”.

## Métodos de estudio

En cuanto a la consulta de los libros sugeridos por la cátedra, 8 de cada 10 estudiantes (n=165) lo hacen, además de los videos y los apuntes de clase.

Un porcentaje similar (76%, n=151) lee previamente la lección antes de estudiarla en profundidad. Algunos aclaran que lo intentan pero que no siempre llegan a hacerlo.

Se observó que un 60% (n=120) consultan el diccionario al dudar del significado, ortografía o pronunciación de una palabra. Gran parte (64%, n=127) intenta resumir mentalmente al momento del estudio. Al indagar sobre el empleo de técnicas para memorizar datos la respuesta estuvo casi repartida entre un 50 y 50%. Algunos dan cuenta de la utilización de otras estrategias ya sea como única vía o la utilización de varias como complementarias:

E15: “En algunas materias, los resúmenes son útiles, los huesos del cuerpo y sus accidentes, no se pueden resumir, por ejemplo...”

E16: “Sí y también escribo porque si no me re olvido.”

E17: “Trato de entender los temas y explicarlos con la menor cantidad de palabras posible.”

E18: “Resumo en papel.”

E19: “Dibujo cada parte que puedo”

E20: “(Uso) colores”

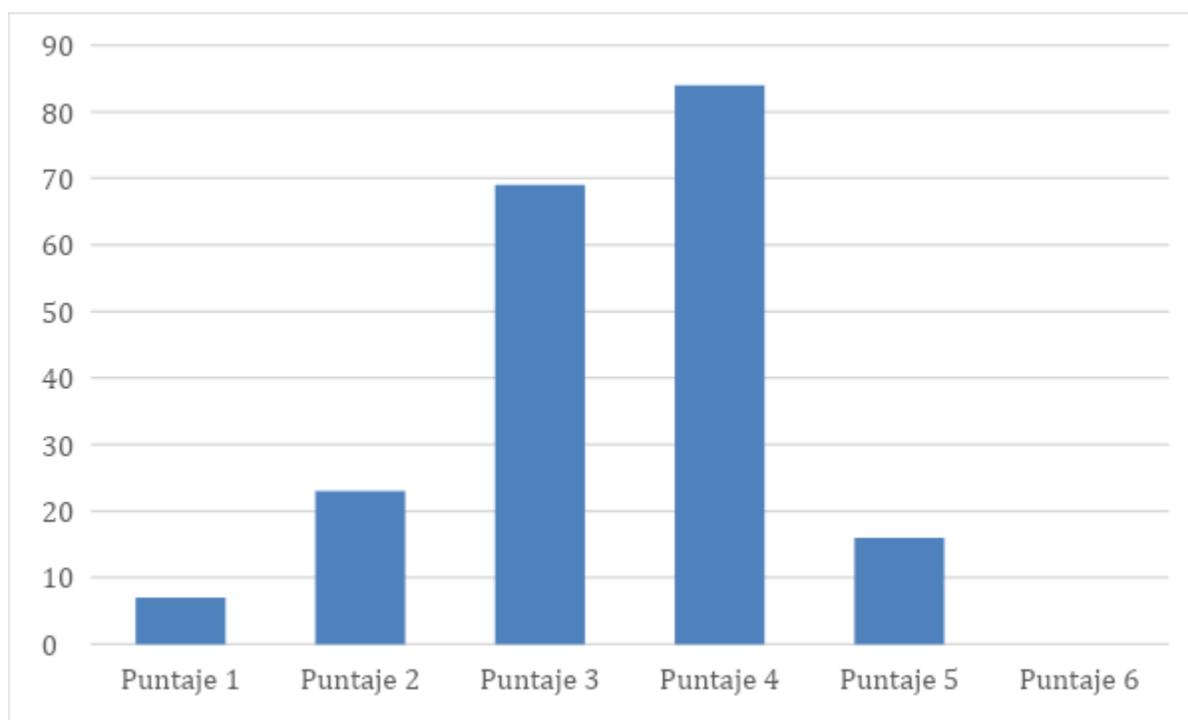
E21: “Mnemotecnia, memoria fotográfica y auditiva.”

El repaso de los temas estudiados es frecuente en el grupo en estudio (83%, n=165).

## Seguimiento de la asignatura

Casi el 55% (n=109) no logra estar al día con el estudio de la asignatura. Al preguntar sobre el conocimiento acerca de los criterios de evaluación alrededor del 40% (n=77) indicó no conocerlos a pesar de que los profesores les indicaron leerlos del cuadernillo al momento de realizar la lectura y estudio del material.

Al realizar una pregunta relacionada a cómo se percibía preparado para el examen es notorio resaltar que el 50% (n=100) percibía estar relativamente bien preparado (aunque nadie respondió con el número máximo de la escala) (Figura 5).



**Figura 5**

En una escala del 1 al 6 en donde ponderes cómo te sentís preparado con relación al estudio ante un examen de la asignatura Anatomía. ¿Qué puntaje te pondrías? (199 respuestas).  
Elaboración propia.

Por último, es de destacar que en varias preguntas y sobre todo en el espacio de sugerencias o comentarios varios estudiantes sugirieron que el mismo cuestionario les sirvió para darse cuenta de que sus prácticas de estudio no serían adecuadas. Por ejemplo, al preguntarles sobre si planificaba los tiempos de estudio uno de ellos declaró “lo voy a hacer”, o en la parte de final algunos de los relatos fueron los siguientes:

E22: ¡Gracias por la encuesta! Me sirvió mucho.

E23: Al momento de hacer la encuesta me di cuenta que no organizo bien mis tiempos de estudio.

## Resumen de los resultados de otros instrumentos de recolección de datos

Además de la aplicación del cuestionario online en el año 2021, se utilizaron otros instrumentos de recolección de datos que permiten poner en contexto los resultados obtenidos en el cuestionario, así como ampliar los interrogantes de la investigación.

Durante las observaciones de las clases virtuales en el año 2021, se registró que la mayoría no encendía las cámaras ni utilizaba los micrófonos como formas de interactuar en clase, lo más común en ese período fue la participación a través del chat. El formato de las clases sincrónicas consistió en la presentación de una consigna en un foro en MIEl, seguida de un período para que los estudiantes resolvieran la tarea. En general, se registró una baja participación. Se implementó el modelo de aula invertida<sup>8</sup>, proporcionando el material de estudio con antelación. Transcurridas 2 horas, y al ver dificultades en la resolución de las actividades, los docentes explicaban el contenido de forma sincrónica, haciendo hincapié en la importancia de la memoria visual, recomendando el uso de un atlas interactivo para lograr una mejor comprensión del tema.

Los cuestionarios sobre las características de las clases realizados tanto a docentes como estudiantes plantearon preguntas similares. Ambos coincidieron en que los contenidos de la asignatura son difíciles y

extensos (algunos más que otros) y que el tiempo disponible para su desarrollo no es suficiente. Se rescata principalmente que los estudiantes valoraron todo el material producido debido a la pandemia, pero a la vez hacen referencia a la excesiva cantidad. También hicieron referencia a su falta de técnicas de estudio, pero no salió a la luz en ningún momento alguna referencia a la asignatura Seminario<sup>9</sup>, ni a las clases de apoyo<sup>10</sup>.

En cuanto a las respuestas de los docentes particularmente ellos no conocen ni utilizan las redes sociales para el estudio de la anatomía y consideran que con el material brindado y lo explicado en clase los estudiantes deberían poder seguir la asignatura.

En el análisis de los contenidos de MIeL se puede observar en los documentos y videos de la parte administrativa que hay reiteración de la información y quizás se podría mejorar el orden de jerarquía. Con respecto al cuadernillo que se viene utilizando todos los años uno de los aspectos más importantes a destacar es que no se separa la bibliografía obligatoria de opcional creando de esta forma cierta confusión.

## Discusión

Indagar sobre los hábitos de estudio de una comunidad estudiantil contribuye a conocer las técnicas y estrategias que los estudiantes aplican día a día para superar las exigencias de trabajo y afrontar las demandas que conlleva estudiar una carrera universitaria, así como permite visibilizar la incidencia de ciertas características del entorno en el que se estudia.

Es válido recordar que el cuestionario se realizó en el mes de mayo del 2022, siendo este el primer cuatrimestre en que se volvió a la presencialidad total luego de la virtualidad forzada de los años 2020 y 2021, debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2.

Los resultados obtenidos del cuestionario dan cuenta de que el hogar no es el único lugar de estudio, si no que según las circunstancias y necesidades, los estudiantes buscan en otros ámbitos como la biblioteca, el transporte y/o el trabajo, espacios en los que puedan desarrollar dicha tarea. Muchas veces en el hogar no suelen utilizar siempre el mismo espacio, sino que también van variando, tratando de buscar el lugar menos ruidoso y concurrido.

En relación con lo anterior, varios autores analizan el uso pedagógico de los teléfonos inteligentes haciendo referencia que tanto docentes como estudiantes consideran positiva su utilización (González Fernández y Salcines Talledo, 2015; Vázquez Cano y Sevillano García, 2015). Por lo que a pesar de que la mayoría de los encuestados (casi 80%) consideran al celular como un elemento que los desconcentra al momento de estudiar, este hallazgo no niega otros usos positivos del celular para el estudio siempre y cuando se los enseñe para que puedan ser utilizados en forma autónoma.

Además, y como dato relevante, la mayoría refirió no planificar el estudio. Esto iría en desmedro de su rendimiento ya que, tal como plantean Reyes Gonzales, Meneses-Báez y Díaz-Mujica (2022), dentro de los elementos asociados al éxito académico se encuentran las estrategias para la regulación del aprendizaje, donde la gestión del tiempo de estudio juega un papel fundamental para mantener la motivación y cumplir los objetivos.

A su vez, un trabajo sobre estudiantes universitarios (Díaz Mujica et al., 2017) demostró que un entrenamiento autorregulado del aprendizaje utilizando TIC produce un impacto positivo, ya sea con presencia o no del docente, por lo cual entrenar las habilidades para el estudio utilizando herramientas digitales resulta favorable para alcanzar el éxito académico. En las observaciones se pudieron evidenciar problemas en la cursada virtual relacionadas con el aprovechamiento de las clases sincrónicas, demostrado a través de la baja participación en las mismas. El pasaje de la presencialidad a la virtualidad y viceversa requiere un proceso de transición para todos los implicados sobre todo si hablamos de asignaturas del primer año de la carrera. El tema en cuestión es que los docentes no dedican horas de clase para el desarrollo de dichas habilidades, considerando que los estudiantes deberían contar con ellas al ingreso de la universidad o que, en caso contrario, deben adquirirlas en horas extra-clase.

## El cuestionario como intervención propiamente dicha

Sobre la base de lo expuesto con anterioridad, resulta de interés destacar en este apartado que durante el desarrollo de esta investigación la utilización del cuestionario como herramienta para conocer los hábitos de estudios de los estudiantes sirvió al mismo tiempo como una forma de intervención y concientización. Esta conclusión se relaciona con uno de los ítems utilizados en el cuestionario realizado, en donde se abrió un espacio de sugerencias o comentarios en el cual se observó que varios estudiantes consideraron que el mismo cuestionario les había servido para darse cuenta de que sus prácticas de estudio no eran adecuadas.

Esta particular situación es, en realidad, un efecto esperable cuando se utiliza este instrumento y se relaciona justamente con lo que señalan López-Roldán y Fachelli (2015):

la encuesta se ha convertido en algo más que un solo instrumento técnico de recogida de datos para convertirse en todo un procedimiento o un método de investigación social cuya aplicación significa el seguimiento de un proceso de investigación en toda su extensión (p. 8).

En otras palabras, la encuesta en el ámbito de investigación puede servir como una técnica de recolección de datos y al mismo tiempo un método de intervención.

## Las tutorías como espacio de reflexión conjunta

Por todo lo expuesto es relevante mencionar que varios autores de este artículo, además de cumplir con funciones de docencia e investigación, realizan tareas de tutorías. En parte por esa razón, el cuestionario fue diseñado con el objetivo de contar con material diagnóstico de la situación de los estudiantes en cuanto a sus hábitos de estudio, para poder mejorar el espacio de tutorías a partir de ese diagnóstico. Al final de dicho cuestionario se compartieron los datos de contacto del espacio de tutorías para que todo aquel estudiante que sintiera la necesidad de solicitar una lo hiciera, o en el caso de que ellos quisieran proporcionar su medio de contacto serían los tutores los que los contactarían.

Por lo que la idea de utilizar a la tutoría universitaria como un espacio complementario de la función docente permite utilizar la misma de forma anticipatoria e integral. A su vez, Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez (2016) destacan la importancia de utilizar las TIC que se encuentren al alcance de la mayoría de los estudiantes, dado que permitirá que las tutorías no sean una actividad aislada y asistemática, debido a que la variedad de herramientas virtuales potenciales a utilizar brindará una flexibilidad de los contextos.

Varios autores describen las barreras y las ventajas tanto de las tutorías virtuales como presenciales, sean tanto individuales o grupales (Cano, 2009; García Valcárcel, 2008; López Gómez, 2013; Paechter y Maier, 2010). Dichos estudios no son concluyentes en cuanto a que una modalidad sea mejor que otra, si no que su potencial se encuentra en un equilibrio en su utilización según necesidades del estudiantado.

Aunque pareciera que no existe un único camino para la implementación de las tutorías, la bibliografía acuerda en que deben existir cuestiones planificadas (como, por ejemplo, brindar información sobre cuestiones administrativas de la cursada o del calendario académico), como así también actividades espontáneas que contemplen las necesidades puntuales del estudiantado. También es importante que sean de diversa índole y por diversos canales, pero buscando siempre la autonomía del estudiante.

## Conclusiones

De lo postulado se puede destacar que existen varios factores que influyen tanto en la inserción como en la deserción universitaria. Por un lado, el uso de la tecnología en el ámbito universitario, la cual se vio incrementada debido a la crisis sanitaria. A esta se la puede pensar como una barrera por falta de acceso a la

misma o por generar distracción, o como un factor facilitador a la hora de estudiar ya que permitió la conectividad.

Por otra parte, se deben tener en cuenta ciertos factores socioambientales, tales como trabajo, familia, entorno, antecedentes de educación media y organización, que influyen de forma directa y constante en la permanencia de la vida académica.

Las variables mencionadas anteriormente intervienen en la cotidianidad de cada uno de los individuos. Conocerlas e interpretarlas nos permite tener una mejor visión del tema a tratar. Por este motivo y como consecuencia del resultado de la intervención llevada a cabo en el marco del proyecto de investigación, en el cual exploramos los hábitos de estudio y los múltiples factores que inciden en la retención de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Nutrición en la UNLaM, hemos llegado a la conclusión de la importancia de lograr la organización y planificación a la hora de afrontar la asignatura Anatomía, para disminuir la tasa de deserción durante el primer año de la carrera. Esta organización y planificación no debe aplicarse únicamente al material y horas de estudio, sino también, a los horarios de ocio y descanso, a los espacios donde se llevará a cabo la actividad, al aprovechamiento de las horas de clases y a técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje.

Cumplir dichos objetivos permitiría al estudiantado aprovechar el tiempo de estudio, seleccionar las fuentes de información, comprender el material de aprendizaje, rendir eficazmente y contar con horas de ocio y descanso adecuadas.

Los resultados muestran que no hay un lugar fijo para estudiar, sino que los estudiantes van a determinados lugares en función de lo que tienen que estudiar. Por ejemplo, van a la biblioteca para el acceso a fuentes, el colectivo para la lectura de repaso, el hogar para la producción de resúmenes, etc. Así, no se trata tanto de estudiar en un lugar ideal sino más bien de buscar entornos que provean condiciones para desarrollar prácticas específicas de estudio.

Al mismo tiempo, es clave reflexionar sobre la importancia de investigar tanto la memorización como la comprensión en el proceso de estudio. De lo contrario, aspectos como la memoria, el vocabulario y el tiempo resultan secundarios si no contribuyen directamente al proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, acompañar a los estudiantes con actividades de tutoría universitaria de diversas modalidades, colabora a la inserción a la vida universitaria de estudiantes de primer año, pero no es el único factor determinante para lograr que todo estudiante pueda desarrollar su potencial y ser incluido plenamente.

También, sería interesante que, en futuras investigaciones referidas al tema de interés, se pueda ampliar la muestra de la población en estudio para que resulte representativa, así como también una homogeneidad de esta. También poder profundizar sobre aspectos socioeconómicos de la población y la realización de un seguimiento de los resultados.

La verdadera comprensión de este fenómeno, solo se logrará mediante un enfoque holístico e innovador que combine la teoría con la práctica, promoviendo así un avance significativo en nuestro entendimiento y abordaje de esta compleja problemática educativa.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Fernández R. (2013). *Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio CHTE* (4ª ed.). Recuperado de [https://web.teaediciones.com/ejemplos/chte-manual-2015\\_extracto.pdf](https://web.teaediciones.com/ejemplos/chte-manual-2015_extracto.pdf)
- Bianculli, K. y Marchal, M. (2013). *Las tutorías universitarias. Estudio de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP*. Mar del Plata, Argentina: UNMDP. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/1873/>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/55667>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. (Ed.). (2022). Leer y Escribir en la Universidad. Textos en Contexto 6. The WAC Clearinghouse. International Exchanges: Latin America. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/297>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Coll, C. (2009). Artículo incluido en R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (compiladores). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, 2009, OEI-Santillana, Fundación Santillana, pp. 113-126. Recuperado de [https://postitlosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/745/Coll\\_Desafios\\_TIC.pdf](https://postitlosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/745/Coll_Desafios_TIC.pdf)
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinueza, M. A., Andino Jaramillo, A. F. & Arias Parra, A. D. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *E-Ciencias De La Información*, 9(1). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., González-Pienda, J. y Núñez Pérez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300087&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087&lng=es&tlng=es).
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC – CONADU.
- Ezcurra, A. M. (2019) (Compiladora). *Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero. DOI: <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n.2.29598>
- Fernández Cacho, L. M., Gordo Vega, M. A. y Laso Cavadas, S. (2016). Enfermería y Salud 2.0: recursos TICs en el ámbito sanitario. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 51-55. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962016000100012&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100012&lng=es&tlng=es).
- Fernández Hileman, M., Corengia, A. y Durand, J. (2015). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Revista Pensando Psicología*, 10(17). Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/787>

- García Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Universia*, 1(1), 58-75. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a5.pdf>
- García Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 14(2), 1-13. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4192>
- Gessaghi, V. y Cerletti, L. (2012). Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad, discusiones a partir del enfoque etnográfico. *Publicar* (13). Recuperado de <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/240/167>
- González-Fernández, N. y Salcines-Talledo, I. (2015). El smartphone en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Educación Superior. Percepciones de docentes y estudiantes. *RELIEVE*, 21(2), 1-20 DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7480>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*, Mexico D. F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. *Aportes desde la investigación. Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v10n1/1688-9304-cie-10-01-13.pdf>
- López Gómez, E. (2013). La tutoría en la universidad: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 243-261. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5575>
- López Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) (comps.). *Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona*, (capítulo II. 3). Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/163567>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085013.pdf>
- Paechter, M. y Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*, 13, 292-297. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/108376/>
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas?: hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, (22-23), 011-34. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23/0211819Xn22-23p11.pdf>
- Pierella, M. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 161-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587009/html/1>
- Pierella, M., Peralta, N. y Pozzo, M. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 11(31), 68-84. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/706>
- Ramos Zincke, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del ocio. *Revista Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado*. XIX (3), 85-119. Recuperado de <https://dokumen.tips/documents/como-investigacion-los-sociologos-chilenos-en-los-albores-del-siglo-xxi-paradigmas.html>

- Reyes-González, N., Meneses-Báez, A. L. y Díaz-Mujica, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 15(1), 57-72. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 58, 143-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48400.pdf>
- Sánchez, C. S. (2002). *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (18va. ed.). México D. F., México: Aula Santillana.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana. Recuperado de <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Tinto, V. (2017). *Completando la universidad. Repensando la acción institucional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Vázquez-Cano, E. y Sevillano García, M. L. (2015). El smartphone en la educación superior. Un estudio comparativo del uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 132-149. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.sese>

## Notas

1 Los resultados y conclusiones de este se desprenden de una investigación realizada en el marco del proyecto CyTMA2 “Usos de recursos educativos multimedia en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Anatomía Descriptiva y Topográfica I de la carrera de Lic. en Nutrición de la UNLaM” durante los años 2021-2022 aprobado por UNLaM.

2 Datos extraídos de: <https://www.argentina.gov.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>.

3 Definición extraída de <https://www.utb.edu.co/blog/las-nuevas-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-tic-aplicadas-en-contextos-sociales-y-educativos/#:~:text=Las%20Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20Informaci%C3%B3n>

4 MIeL (Materias Interactivas en Línea), plataforma de gestión de Educación a Distancia desarrollada y administrada por docentes del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas de UNLaM, producto de un proyecto de investigación y utilizada por la carrera de Nutrición desde sus inicios en el año 2012.

5 Este último bloque se refiere a la posibilidad del estudiante de reflexionar sobre la relación de su quehacer estudiantil y las exigencias que le depara la asignatura.

6 Todos los nombres fueron cambiados para preservar el anonimato de los participantes.

7 La sala de tutores es un espacio donde los ingresantes tienen acceso a información sobre las tutorías que realiza la carrera de Lic. en Nutrición. Además, tienen la posibilidad de utilizar una mensajería, foros y un chat.

8 Modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula <https://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>

9 Seminario es una asignatura perteneciente al curso de ingreso que tiene como objetivo brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para fortalecer sus habilidades de estudio.

10 Muchas de las asignaturas de primer año de la carrera tienen clases de apoyo en un horario extra clase para brindar un espacio de consulta para aquellos que lo necesiten.

## Educación y solidaridad en el pensamiento de Juan Carlos Tedesco (1992-2009)

Education and solidarity in the thought of Juan Carlos Tedesco (1992-2009)

*Hernán Mariano Amar**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
Universidad Pedagógica Nacional (CONICET-UNIPE),  
Argentina*

hernan.amar@unipe.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-9150-7074>DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-425>

Recepción: 17 Julio 2024

Aprobación: 07 Octubre 2024



Acceso abierto diamante

**Resumen**

En este artículo se analiza uno de los temas recurrentes de Juan Carlos Tedesco en los años noventa y la primera década del dos mil: la educación en/para la solidaridad. Para ello, se adoptó como estrategia metodológica el enfoque cualitativo y el análisis interpretativo de algunas de sus publicaciones y textos inéditos elaborados entre 1992 y 2009. Esos materiales fueron indagados desde el prisma de una ciencia social histórica: esto es, como el producto no sólo de unas condiciones históricas, políticas y sociales generales, sino también de unos conflictos y acuerdos intelectuales entre los agentes e instituciones que luchan por instaurar, mediante sus tomas de posición, un punto de vista legítimo sobre el Estado, la educación y la sociedad en el campo educativo. Entre otros hallazgos se muestra que Tedesco consideraba que “vivir juntos” ya no era una consecuencia lógica y necesaria en el “nuevo capitalismo”: prueba de ello, decía, era la creciente exclusión social. A su juicio, la enseñanza de valores como la solidaridad debía formar parte de un trabajo pedagógico y de una política educativa dirigida a “aprender a vivir juntos” y a construir sociedades más justas.

**Palabras clave:** Juan Carlos Tedesco, educación para la solidaridad, aprender a vivir juntos, nuevo capitalismo.

**Abstract**

This article analyzes one of Juan Carlos Tedesco's recurring themes in the nineties and the first decade of the two thousand: education in/for solidarity. To this end, the qualitative approach and interpretive analysis of some of its publications and unpublished texts prepared between 1992 and 2009 were adopted as a methodological strategy. These materials were investigated from the prism of a historical social science: that is, as the product not only of general historical, political and social conditions, but also of conflicts and intellectual agreements between the agents and institutions that fight to establish, through their positions, a legitimate point of view on the State, education and society in the educational field. Among other findings, it is shown that Tedesco considered that “living together” was no longer a logical and necessary consequence in the “new capitalism”: proof of this, he said, was the growing social exclusion. In his opinion, the teaching of values such as solidarity should be part of pedagogical work and an educational policy aimed at “learning to live together” and building more just societies.

**Keywords:** Juan Carlos Tedesco, education for solidarity, learning to live together, new capitalism.

## 1. Introducción

Juan Carlos Tedesco fue una de las figuras centrales de la educación argentina reciente. Desde 1969<sup>1</sup> hasta sus últimos días de vida, en mayo de 2017, su trayectoria intelectual estuvo signada por múltiples actividades, espacios y posiciones institucionales: entre otras, por la producción de conocimiento académico, la dirección de revistas científicas, la docencia universitaria, la investigación educativa en proyectos regionales, el funcionariado en organismos internacionales y el ejercicio de los más altos cargos en el Ministerio de Educación argentino.

Tedesco nació en 1944 en la Capital Federal de Argentina. Vivió su infancia y adolescencia en Lomas del Mirador, en el conurbano bonaerense. Cursó sus estudios medios en el Colegio Normal de San Justo y en 1968 egresó de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Dos años más tarde, publicó su primer libro: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Tedesco, 1970). Ese mismo año, creó y dirigió la Revista de Ciencias de la Educación hasta 1975.

Durante la última dictadura militar, se refugió en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sede Buenos Aires: allí participó como investigador del *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (CEPAL/PNUD/UNESCO). A principios de los ochenta, fue uno de los fundadores y dirigió el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. En esa casa de estudios, publicó otro clásico: *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982* (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983).

Entre 1982 y 1986, por su parte, dirigió el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC-UNESCO), en Caracas (Venezuela). Entre 1986 y 1992, hizo lo propio con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), en la ciudad de Santiago de Chile. En el ínterin, publicó *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Tedesco, 1986) y *El desafío educativo: calidad y democracia* (Tedesco, 1987).

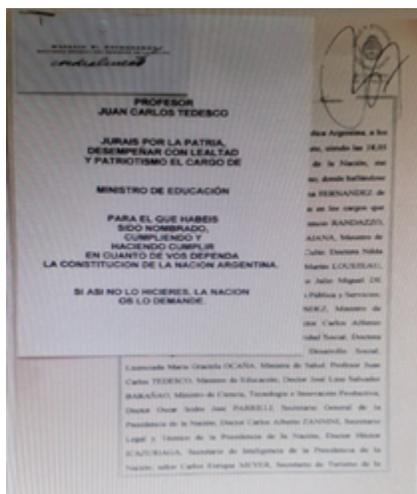


Juan Carlos Tedesco (director de la OREALC-UNESCO) junto al dirigente socialista Ricardo Lagos, en la presentación del libro *Desarrollo y Educación en América Latina* (Editorial Kapelusz).  
La redacción de *La Época* (2 de mayo de 1988).

En 1992, Tedesco fue designado al frente de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, con sede en Ginebra (Suiza). En 1993, en calidad de director de esa Oficina, participó en reuniones de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por el francés Jacques Delors. De regreso a la Argentina, entre 1998 y 2004 se hizo cargo del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) sede Buenos Aires. En los años noventa, entretanto, publicó dos libros de gran repercusión en España y América Latina: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Tedesco, 1995a) y *Educación en la sociedad del conocimiento* (Tedesco, 2000a).

Luego de su paso por el IPE-UNESCO, en 2006 fue nombrado secretario del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, bajo la gestión de Daniel Filmus, durante la presidencia de Néstor Kirchner. Entre 2007 y 2009, se desempeñó como Ministro de Educación de la Nación, durante el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. En el bienio 2009-2010 ejerció funciones como director ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico de la Educación en Argentina.

Ya en sus últimos años de vida publicó *Educación y justicia social en América Latina* (Tedesco, 2012), dirigió el Programa para la Mejora de la Enseñanza de la UNSAM y recibió múltiples distinciones: entre otras, el Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Girona y en la Universidad Nacional de San Martín (2014), así como también el Premio Konex de Platino-Humanidades (2016)<sup>2</sup>.



Acta de Jura del profesor Juan Carlos Tedesco como Ministro de Educación de la Nación del primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.  
Escribanía General del Gobierno de la Nación Argentina (10 de diciembre de 2007)



Juan Carlos Tedesco asume la secretaría del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.  
La Redacción de Página 12 (7 de abril de 2006).

Como se puede observar, el pensamiento y la acción de Tedesco han tenido una influencia decisiva no sólo en los debates y políticas educativas nacionales, sino también en América Latina y a nivel mundial. En este artículo se analiza uno de sus temas recurrentes en los años noventa y la primera década del dos mil: la educación en/para la solidaridad. Para ello, se adoptó como estrategia metodológica el enfoque cualitativo y el análisis interpretativo de algunas de sus publicaciones y textos inéditos elaborados entre 1992 y 2009. Esos materiales fueron indagados, siguiendo a Bourdieu y Chartier (2011) y Tenti Fanfani (2015), desde el prisma de una ciencia social histórica: esto es, como el producto no sólo de unas condiciones históricas, políticas y sociales generales, sino también de unos conflictos y acuerdos intelectuales entre los agentes e instituciones que luchan por instaurar, mediante sus tomas de posición, un punto de vista legítimo sobre el Estado, la educación y la sociedad en el campo educativo.

Por último, este artículo se organizó en dos grandes secciones. En la primera parte, se trabajó sobre las condiciones históricas, políticas, sociales y educativas que influyeron en el pensamiento de Juan Carlos

Tedesco sobre la educación en/para la solidaridad. En la segunda parte, se analizaron sus principales ideas y políticas sobre esta problemática educativa en los años noventa y la primera década del dos mil.

## 2.El fin del mundo bipolar

En diciembre de 1991, el derrumbe de la Unión Soviética marcó el final del mundo bipolar (Hobsbawm, 2005). En rigor de verdad, los problemas de la URSS habían comenzado unos años antes, en la década del 70, en los tiempos de Leonid Brézhnev: la pérdida de productividad de la economía planificada y una dirigencia política inerte, que era renuente a las reformas políticas, económicas y sociales, llevaron a un “estancamiento” en el nivel de vida de su población, que de por sí era muy modesto (Béjar, 2022).

Así y todo, para la mayoría de los soviéticos la era de Brezhnev había sido una etapa estable, con una buena cobertura laboral y social; sin embargo, los reformadores del Partido Comunista no opinaban lo mismo: si la URSS quería continuar detentando el título de superpotencia mundial debía introducir una serie de cambios dinamizadores y democratizadores de la política, la economía y la sociedad para salir del sendero de la decadencia (Hobsbawm, 2005). Este era el diagnóstico sostenido, entre otros, por Mijail Gorbachov, quien a mediados de los años ochenta impulsó las reformas liberalizadoras de la Perestroika<sup>3</sup> y la Glasnost<sup>4</sup> (Hobsbawm, 2005). Los resultados de estas iniciativas, como señala Béjar (2022), generaron confusión y desorganización en todo el sistema económico y social: la producción bajó, la productividad se derrumbó, los bienes y servicios escasearon, los precios aumentaron y el Partido terminó de perder el control del Estado soviético, quedando a merced de las luchas intestinas entre las fracciones políticas y las reivindicaciones de los nacionalismos.

En noviembre de 1989, la caída del Muro de Berlín no fue sino la antesala del colapso de la primera potencia del bloque socialista; pero también fue un golpe certero contra el sueño del “socialismo real” como una alternativa al modo de producción capitalista. Como lo muestra la prensa de la época (Serrano, 1991), el 25 de diciembre de 1991 Gorbachov renunció como presidente de la URSS: ese día, la bandera soviética fue arriada por última vez.

En realidad, la muerte de la Unión Soviética se fue cocinando entre el 8 y el 21 de diciembre de ese año, cuando Bielorrusia, Ucrania y el líder ruso Boris Yeltsin firmaron el tratado de creación de la Comunidad de Estados Independientes, al que luego adhirieron otras repúblicas socialistas de la “Unión” (Gilardi, 2023). La renuncia de Gorbachov vino a rubricar lo que ya existía de hecho: el deceso de la URSS.



Renuncia de Mijail Gorbachov, el 25 de diciembre de 1991. La URSS colapsaba.  
Gilardi (21 de diciembre de 2023).

En el mundo occidental, por su parte, los primeros años setenta marcaron el final de los “años dorados” de la posguerra: con ellos, se cerró un período de casi treinta años de crecimiento económico con bienestar social en los países capitalistas centrales (Hobsbawm, 2005). La crisis del petróleo del 73, la estanflación de los Estados de Bienestar y la ineficacia de las recetas keynesianas clásicas para salir de la recesión con inflación allanaron el camino a los neoliberales para acceder a los gobiernos del Reino Unido y los Estados Unidos: así sucedió en 1979 con la primera ministra británica Margaret Thatcher y en 1981 con el presidente norteamericano Ronald Reagan (Béjar, 2022). Cabe decir que, en América Latina, los promotores del libre mercado, el monetarismo, el ajuste fiscal y las reformas privatizadoras del Estado habían tomado el poder unos años antes, a fuerza de Golpes de Estado y dictaduras militares: en Chile lo habían hecho con Augusto Pinochet y en la Argentina con el “Proceso de Reorganización Nacional”<sup>5</sup> (Harvey, 2015).

En la vieja Europa, mientras tanto, la década de 1980 fue testigo de la crisis de la “socialdemocracia tradicional” (Béjar, 2022), que luego dio lugar al nacimiento de lo que Giddens (1999) bautizó en los años noventa como la “tercera vía”: una nueva socialdemocracia que, según Béjar (2022), no ponía el acento en el ideario de la justicia social sino en las oportunidades que un gobierno podía generar en relación a la libertad, la educación, la informática y la comunicación para aumentar la calidad de vida de toda la población en la “era de la información”.

El declive de los Estados de Bienestar, la caída del Muro de Berlín, la disolución de la URSS generaron las condiciones para el triunfo y la hegemonía del capitalismo neoliberal en la década de 1990: este capitalismo global, con democracia, con libre circulación de capitales, con menos Estado social y más mercado, fue percibido como la única alternativa para salir de la crisis y los problemas atribuidos al intervencionismo estatal (Béjar, 2022). La nueva economía, decía el credo neoliberal, con libertad de mercado y menos presión

impositiva; con competencia, iniciativa y elección personales; con servicios públicos privatizados más eficientes; con menos gasto público e inflación conduciría al crecimiento indefinido y derramaría sus beneficios a toda la sociedad (Harvey, 2015).

La promesa fue vana: como lo enunciaba la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (UNESCO, 1996), así como la obra de Juan Carlos Tedesco (1995a,1995b; 1997), el nuevo capitalismo de la información y el conocimiento traía consigo una serie de desafíos y oportunidades pero también un cúmulo de problemas estructurales. La educación, a juicio de la “Comisión” y del especialista argentino, podía y debía hacer algo al respecto.

### 3. Los pilares de la educación del futuro

En noviembre de 1991, Federico Mayor Zaragoza<sup>6</sup>, director general de la UNESCO, convocó a Jacques Delors<sup>7</sup> para presidir la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (UNESCO, 1996).

Delors no había sido elegido al azar. Era un “peso pesado” del Partido Socialista francés y desde 1985 estaba coordinando la unificación política, económica y monetaria de la Europa contemporánea (Herrero, 28 de diciembre de 2023). Esta misión, el cumplimiento de sus objetivos, le valió ser reconocido por algunos medios como uno de los “arquitectos” de la Unión Europea (La redacción de La Nación, 27 de diciembre de 2023).

La “Comisión” de la UNESCO comenzó a funcionar en 1993 y de su pericia resultó el informe titulado *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996). A grandes rasgos, este documento bosquejaba un cuadro de situación y formulaba una hoja de ruta para trabajar sobre la educación y la sociedad en el siglo XXI. Entre sus principales ideas-fuerza, Delors (1996) enunciaba: 1) la nueva sociedad global, cada vez más productiva, tecnificada y comunicada, enfrentaba al mismo tiempo una serie de problemas políticos, económicos, sociales y culturales, tales como el aumento del desempleo, la creciente exclusión laboral y social, la persistente desigualdad y los conflictos bélicos entre las naciones y etnias. El fin de la Guerra Fría, además, no había conducido a un mundo de paz y la última década del siglo XX seguía mostrando luchas sangrientas en diferentes partes del planeta; 2) el “crecimiento económico a ultranza” ya no podía ser considerado como la vía regia para articular el “progreso material” con la “equidad”, pero tampoco para preservar la naturaleza y velar por los intereses de la humanidad. La educación del futuro, por lo tanto, debía ajustarse a los problemas y desafíos de la nueva “sociedad de la información”, con el doble objetivo de construir sociedades con desarrollo económico e igualdad de oportunidades: con estímulos a la competencia para mejorar el funcionamiento de la economía, pero también con una fuerte apuesta por la solidaridad para promover la “cohesión” social, que estaba siendo amenazada por las fuertes tendencias disgregadoras de fines del siglo XX. Esto se debía hacer con una “educación durante toda la vida”, que fuera capaz de pivotar sobre cuatro pilares que se juzgaban como necesarios para brindar y tener una educación de calidad en el siglo XXI: estos eran el “aprender a ser”, el “aprender a hacer”, el “aprender a conocer” y el “aprender a vivir juntos”; 3) el trabajo pedagógico sobre estos pilares educativos debía contribuir a la formación de ciudadanos democráticos del nuevo milenio, con arraigo local y mirada mundial: con autonomía y responsabilidad (aprender a ser); con formación profesional, pero sobre todo con capacidades para trabajar en equipo y responder a los múltiples retos (aprender a hacer); con voluntad constante de aprender, no sólo para renovar los conocimientos y adaptarse a los incesantes cambios económicos, productivos, laborales y tecnológicos, sino también para hacer un uso racional de las posibilidades que ofrecía la educación continua (aprender a conocer); por último, con recursos cognitivos, históricos, éticos y morales para comprender, respetar e interactuar con los Otros, en el marco de una cultura de la paz (aprender a vivir juntos).

Juan Carlos Tedesco, por entonces director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), fue invitado por la “Comisión” a principios de 1993. Allí, el 2 y 4 de marzo de ese año, el especialista argentino presentó un documento que luego fue publicado con el título de *Tendencias actuales de las reformas*

*educativas* (Tedesco, 1995b). Ese texto, además, fue traducido al inglés e incluido en un libro dirigido por Delors (1998) y titulado *Education for the Twenty-First Century. Issues and Prospects*<sup>8</sup>.

En ese “position paper”, tal como lo definió el propio Tedesco (1995b), el titular de la OIE expuso a título personal algunas “lecciones aprendidas” sobre el cambio educativo, a partir del análisis de los casos de Estados Unidos, Europa y América Latina. Entre otros aprendizajes, Tedesco afirmaba que la experiencia acumulada demostraba que una transformación educativa exitosa requería el diseño de “políticas de Estado”, con acuerdos y objetivos nacionales. A su vez, el experto señalaba que los bajos niveles de aprendizaje y los altos porcentajes de repitencia, pero también los cambios productivos, laborales, organizacionales y tecnológicos de los últimos años, estaban llevando a muchos países a poner el foco de sus reformas educativas en la mejora de la “calidad educativa” y en el status de los aprendizajes adquiridos.

Las nuevas sociedades, proseguía, estaban demandando la formación de un ciudadano democrático con un cúmulo de aptitudes económicas, culturales, sociales y éticas que el sistema educativo no lograba transmitir de forma adecuada: es por ello que la nueva educación, continuaba, debía concentrar todos sus esfuerzos en la enseñanza de contenidos para el manejo de la información y el conocimiento, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la participación plena en las sociedades democráticas. Le correspondía al Estado, concluía, dotar de mayor autonomía y poder de innovación a las instituciones educativas para garantizar un trabajo pedagógico cotidiano de calidad; así como también definir las prioridades educativas, evaluar los resultados del aprendizaje y diseñar políticas públicas para nivelar las eventuales desigualdades producidas por la descentralización educativa, con el objetivo de evitar los “riesgos antidemocráticos” que podía llegar a acarrear la puesta en práctica de este tipo de estrategias de mejora, en especial en los países con mayores brechas sociales.

Como se puede ver, Tedesco se mostraba alineado con las ideas de la “Comisión”: esto era, con la necesidad de promover una educación de calidad con el fin de construir sociedades con crecimiento económico e igualdad de oportunidades, en el marco de un nuevo capitalismo que ponía en el corazón de su sistema productivo a la educación, el conocimiento, la información, la comunicación y la innovación científica y tecnológica permanente. En realidad, hay que decir que Tedesco venía manifestándose en esa dirección aún antes de su presentación en el cónclave liderado por Delors: así lo había hecho en un documento de la CEPAL y UNESCO (1992), que llevaba por título *Educación y conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad*, cuando se desempeñaba como director de la OREALC. Así también lo había efectuado en una conferencia dictada en la chilena Punta de Tralca (Tedesco, 1992), cuando señaló que ese documento de la CEPAL y la UNESCO era una respuesta acertada, superadora de las recetas “tradicionales” y “neoliberales”, para poner en marcha a América Latina tras una década de parálisis: no sólo porque esa publicación acertaba en ver a la educación y el conocimiento como dos motores clave para que la región encarara un proceso de “transformación productiva” con “progreso técnico” duraderos; sino también porque mostraba que la “equidad social” era un requisito clave para lograr el crecimiento económico sostenido. En ese esquema, continuaba Tedesco, la educación debía formar para la competitividad económica, pero también en una ética de la solidaridad y el cuidado de la naturaleza, que eran vitales para que el capitalismo actual no escalara en términos de desigualdad y exclusión y no bloqueara con estas tendencias regresivas los procesos de desarrollo latinoamericanos de largo alcance<sup>9</sup>.

Estas ideas de Tedesco siguieron su curso. A mediados de los noventa, fueron ajustadas y ampliadas en varios de sus escritos académicos y conferencias. Más tarde, en el siglo XXI, este corpus se vio enriquecido por sus reflexiones sobre las políticas de “educación para la solidaridad”. A continuación, mostraremos parte de ese derrotero.

#### 4. Una política de enseñanza de la solidaridad

En 1995, Tedesco publicó *El nuevo pacto educativo. Educación, ciudadanía y competitividad en la sociedad moderna* (Tedesco, 1995a). En ese libro, el autor organizó y amplió algunas de sus ideas elaboradas desde principios de los años noventa, tras la caída del Muro de Berlín y la disolución de la URSS. Allí enunció que el capitalismo no estaba viviendo una “crisis coyuntural”, sino un cambio profundo en sus formas de organización política, económica, productiva, científica y tecnológica. Este cambio, a su entender, estaba cuestionando además las funciones tradicionales del Estado Nación, a sus instituciones clásicas de socialización, como la familia y la escuela, que se veían interpeladas en la formación de los ciudadanos por los nuevos códigos culturales de los medios y el mercado. La crisis actual de la educación, a su juicio, evidenciaba al menos dos situaciones: la ausencia de una respuesta educativa efectiva a las exigencias de un nuevo capitalismo basado en el uso intensivo de conocimientos para la producción de bienes y servicios con alto valor agregado; pero también la dificultad del progresismo para elaborar un pensamiento educativo complejo y novedoso, que fuera capaz no sólo de combinar la democracia y la equidad, sino también de contribuir a superar las “tendencias neoliberales” o la “cohesión totalitaria” de los “fundamentalismos anti-modernos”, que se ofrecían como una solución política a los males de la época. A diferencia de estos dos paradigmas, Tedesco abogaba por una educación de calidad que formara para la “competitividad” de una nueva economía basada en el uso innovador del conocimiento y las TICs; pero también que educara en una ética ciudadana y democrática, fundada en una serie de valores como la solidaridad, la paz, el diálogo y la cooperación, con el fin de bloquear los procesos de exclusión social y de violencia hacia los Otros, que amenazaban con romper el piso mínimo de integración que necesitaba toda sociedad.

Tedesco (1995a) observaba en ese libro, pero también en otros textos de la época (Tedesco, 1995c), que el capitalismo triunfante estaba generando más fragmentación, exclusión y marginación sociales. En realidad, para ser más precisos, el especialista argentino consideraba que la nueva “sociedad del conocimiento y la información” producía más igualdad para los iguales, para los que detentaban las ideas y el manejo de las tecnologías, y más desigualdad para los pobres y excluidos, para los que carecían de esos recursos fundamentales en las nuevas relaciones de poder: era una tarea de la educación, aseguraba, contribuir a torcer la vara en otro sentido mediante la promoción de una distribución justa del conocimiento entre todos los sectores sociales (Tedesco, 1997; 1998b).

Cabe decir que sus ideas sobre el conocimiento no solo concernían a los contenidos científicos y tecnológicos, sino también a los vinculados con la reflexión y la acción cultural y ética: es por ello que, en algunos de sus escritos publicados e inéditos de fines de los noventa (Tedesco, 1998c; 2000a, 2000b), el ahora director del IPE-UNESCO comenzó a insistir en la urgencia de trabajar sobre dos de los cuatro pilares de la educación del futuro: el “aprender a aprender” y el “aprender a vivir juntos”. A su entender, había que educarse toda la vida para adquirir y renovar los conocimientos que eran necesarios para la participación en la cambiante dinámica de la vida política, económica y social actual; pero también había que enseñar valores como la solidaridad para “aprender a vivir juntos”, porque el libre mercado no creaba sociedad: es decir, no creaba lazos de solidaridad e integración entre los individuos, la sociedad y el Estado, así como tampoco fomentaba el compromiso con la solución de las inequidades sociales.

En el nuevo milenio, Tedesco comenzó a plantear directamente la necesidad de diseñar, con un encuadre humanista, una política de enseñanza de la solidaridad para “aprender a vivir juntos”. Esto lo hizo en numerosas publicaciones, conferencias y entrevistas realizadas en el primer lustro de la década del dos mil (Tedesco, 2001; Tedesco en Itkin, 2001; Tedesco, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d; 2004; 2005a). En clave durkheimiana, el pedagogo solía decir que en el “capitalismo industrial tradicional” había relaciones de dominación entre los empresarios y trabajadores; pero todos ellos participaban, en mayor y menor medida, de los ámbitos de la producción y el consumo: todos ellos, continuaba, tenían que “vivir juntos” porque se necesitaban para producir y reproducir la vida económica y social (Tedesco, 2001; 2003a). En cambio, en el “nuevo capitalismo”, con mayores niveles de desigualdad y con un fenómeno nuevo como la exclusión, afirmaba, la solidaridad entre los grupos y clases ya no era una consecuencia lógica y necesaria del sistema social:

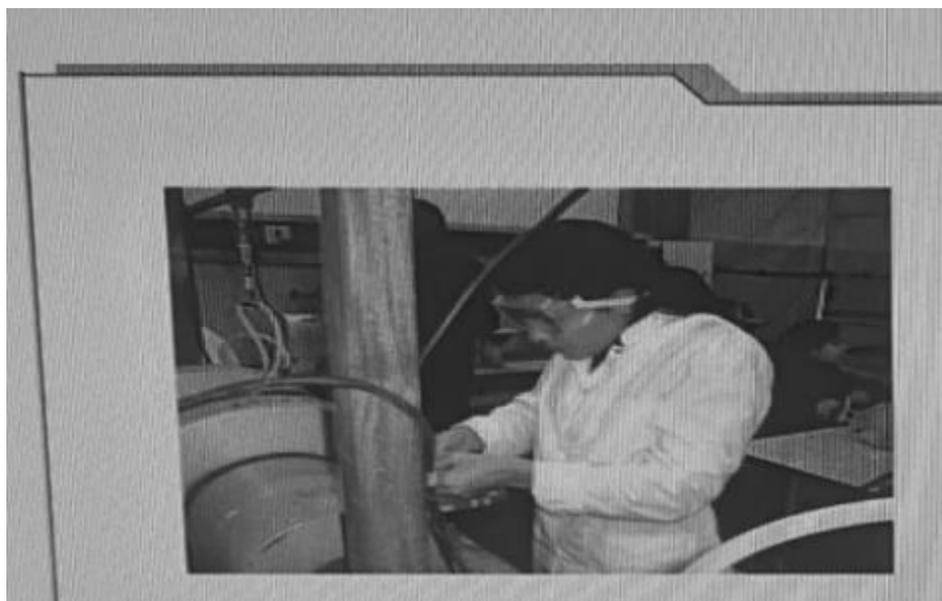
por ello, concluía, había que enseñarla y aprenderla de forma masiva y deliberada para romper con los “determinismos” del mercado (Tedesco, 2004). Había que enseñar y aprender valores como la solidaridad para “querer vivir juntos”, porque antes de “vivir juntos”, señalaba, había que quererlo y eso no estaba dado ni asegurado de antemano en la actualidad (Tedesco en Itkin, 2001). Esto había que hacerlo, planteaba, con proyectos y experiencias escolares con los Otros (Tedesco, 2003d); pero también con una gestión institucional y una pedagogía específicas (Tedesco, 2003c).

Como se dijo anteriormente, pero también como el propio Tedesco se encargó de ratificarlo en una entrevista con Silvia Itkin (2001), su punto de vista sobre el Estado, la educación y la sociedad tenía dos claros adversarios: por un lado, a los “fundamentalistas de mercado” que cultivaban el individualismo egoísta, fomentaban la competencia económica desbocada y reducían los lazos humanos y sociales a la producción y el intercambio económicos; por otro lado, a los fundamentalismos que construían un mundo social de amigos y enemigos, de iguales y diferentes, pero sobre todo de rivales a los que había que suprimir o exterminar.

En clave progresista y modernizadora, el especialista argentino miraba al Estado, la educación solidaria y la sociedad a espaldas de los grupos pedagógicos neoliberales, que bregaban por descargar parte de las funciones educativas y sociales del Estado en el mercado y el Tercer Sector, a los que consideraban como más eficientes y honestos para administrar los bienes y servicios públicos. Pero también lo miraba a espaldas del conservadorismo pedagógico y de los viejos socialdemócratas, que no tenían en cuenta que el Muro de Berlín se había caído, que la historia nunca podía volver hacia atrás y que las sociedades necesitaban de respuestas novedosas, más elaboradas y justas para dar solución a los viejos y nuevos problemas educativos y sociales.

A fines de 2004, Tedesco finalizó su tarea como director del IPE-UNESCO de Buenos Aires (Pulfer, 2017). Por entonces, en el país soplaban otros vientos, contrarios a las políticas neoliberales de los años noventa: en ese marco, en 2006 asumió como secretario del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT), el sociólogo Daniel Filmus, durante la presidencia de Néstor Kirchner (La redacción de Página 12, 7 de abril de 2006).

Como se señaló en otro lugar (Amar, 2021; 2024), durante la gestión ministerial de Filmus se creó el Programa Nacional de Educación Solidaria (en adelante, PNES), que tuvo como coordinadora a Nieves Tapia. Filmus, según Tapia (2017), había sido uno de los promotores de la inclusión de la Educación Solidaria y el aprendizaje-servicio en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 (en adelante, LEN). Hay que decir que el otro fue Tedesco: como Secretario de Educación, no solo jugó un papel clave en la coordinación y redacción de la LEN (Filmus y Kaplan, 2012), sino también en el reconocimiento de los proyectos solidarios como una parte de las llamadas políticas de inclusión con calidad, que el Estado argentino buscaba potenciar en las instituciones educativas y en particular en la escuela secundaria obligatoria (MECyT, 2006).



Proyecto educativo solidario: Ver mejor. Diseño y provisión de anteojos a pacientes oftalmológicos de bajos recursos.  
 Escuela Técnica N°3 María Sánchez de Thompson, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.  
 Ministerio de Educación de la Nación (2008).

Por último, el compromiso de Tedesco con la educación en/para la solidaridad siguió como Ministro de Educación de la Nación entre 2007 y 2009. No solo al darle continuidad al PNES bajo su gestión, sino también con la publicación de artículos como *Educación y responsabilidad social* (Tedesco, 2008) y el esbozo de algunos materiales inéditos como *Fraternidad y educación* (Tedesco, 2009), que ahora se encuentra disponible en el Portal Juan Carlos Tedesco de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina<sup>10</sup>. En ambos textos, el ministro no dejaba de insistir en el papel de la educación como promotora de la solidaridad, la responsabilidad social y la fraternidad para construir sociedades más justas.

## 5.A modo de cierre

En este artículo, hemos analizado el pensamiento de Juan Carlos Tedesco sobre la educación en/para la solidaridad en los años noventa y dos mil. Como hemos visto, el educador argentino abogó, desde una perspectiva progresista y modernizadora, por un trabajo pedagógico y una política de “educación para la solidaridad” con el fin de enseñar a “vivir juntos” en el “nuevo capitalismo”. Su urgencia tenía una razón de ser: no era una lógica necesaria de la “sociedad del conocimiento”, a diferencia del “capitalismo industrial tradicional”, la producción de una serie de mecanismos institucionales para asegurar un piso mínimo de integración social. El resultado de todo esto era, a su juicio, una sociedad altamente fragmentada, con exclusión y marginación. Es por eso que, a su entender, había que formar en valores como la solidaridad, de forma masiva y deliberada, para querer “vivir juntos” y construir sociedades más justas, tal como lo proponía uno de los pilares educativos para el siglo XXI del informe Delors/UNESCO.

Por último, como también hemos mostrado, su interés por la educación en/para la solidaridad no sólo se tradujo en múltiples publicaciones e intervenciones como académico o funcionario de la UNESCO, sino también como Secretario de Educación del ministro Daniel Filmus, durante la presidencia de Néstor Kirchner. Prueba de ello fue el rol clave que tuvo, junto con Filmus y Tapia, en el ingreso de la formación ciudadana democrática y solidaria en la Ley de Educación Nacional de 2006. Este interés también sostuvo como Ministro de Educación de la Nación, al darle continuidad al Programa Nacional de Educación Solidaria y al persistir en la producción de textos publicados e inéditos sobre educación, responsabilidad social y fraternidad.

## Referencias bibliográficas

- Águila, G. (2023). *Historia de la última dictadura militar. Argentina, 1976-1983*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Amar, H. M. (2021). Estado, Escuela y Comunidad en Argentina (2003-2007). Los fundamentos conceptuales de una política diseñada por el Programa Nacional de Educación Solidaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (31), pp. 211-225. Recuperado de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/893/783>
- Amar, H. M. (2024). El Programa Nacional de Educación Solidaria durante la gestión ministerial de Daniel Filmus (Argentina, 2003-2007). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 40 (1), pp. 1-22. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/137641/92225>
- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica: desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Béjar, M. D. (2022). *Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid, España: Abada Editores.
- CEPAL y UNESCO (1992). *Educación y conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)* (pp. 7-30). París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1998) (chair). *Education for the twenty-first century. Issues and prospects*. Paris, France: UNESCO.
- Escribanía General del Gobierno de la Nación Argentina (10 de diciembre de 2007). Acta de Jura del Profesor Juan Carlos Tedesco como ministro de Educación de la Argentina. *Portal Juan Carlos Tedesco*, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/Jura.pdf>
- Ferrer, A. (con la colaboración de Marcelo Rougier) (2015). *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Gvirtz, S. (2005). La trayectoria del pensamiento pedagógico latinoamericano. En Tedesco, J. C. *Opiniones de política educativa* (pp. 37-59). Buenos Aires, Argentina: Granica. [Esta entrevista fue publicada originalmente en Propuesta Educativa, Flacso Argentina, noviembre de 1990].
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, España: Taurus.
- Gilardi, N. (21 de diciembre de 2023). Buenas noches: la URSS ha dejado de existir. La Navidad que marcó la caída del gigante comunista. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/historias/2023/12/21/buenas-noches-la-urss-ha-dejado-de-existir-la-navidad-que-marco-la-caida-del-gigante-comunista/>

- Gómez, S. (2020). Los años de formación de Juan Carlos Tedesco: su trayectoria política y académica durante las décadas del 50 y 60. *Páginas*, 12 (30), pp. 1-21. Recuperado de [revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/443/543](http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/443/543)
- Harvey, D. (2015). *Breve historia del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Akal.
- Herrero, A. (28 de diciembre de 2023). Jacques Delors, peso pesado del socialismo francés y arquitecto de la Unión Europea. *Diario.es*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/internacional/jacques-delors-peso-pesado-socialismo-frances-arquitecto-union-europea\\_1\\_10800332.html](https://www.eldiario.es/internacional/jacques-delors-peso-pesado-socialismo-frances-arquitecto-union-europea_1_10800332.html)
- Hobsbawm, E. (2005). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Itkin, S. (2001). Aprender a vivir juntos en tiempos de exclusión y fundamentalismos. *Novedades educativas*, 13 (131), pp. 4-5.
- La Redacción de La Época (2 de mayo de 1988). Presentan libro sobre educación. *La Época*, p. 39.
- La Redacción de La Nación (27 de diciembre de 2023). Murió el socialista francés Jacques Delors, uno de los padres del euro y arquitecto de la actual Unión Europea. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/murio-el-socialista-frances-jacques-delors-uno-de-los-padres-del-euro-y-arquitecto-de-la-actualnid27122023/>
- La Redacción de Página 12 (7 de abril de 2006). Filmus, con nuevo equipo. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-65301-2006-04-07.html>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (MECyT) (2006). *Ley de Educación Nacional nro. 26.206*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (MEN) (2008). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007*. Recuperado de [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008\\_exp\\_pp2007.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2008_exp_pp2007.pdf)
- Pulfer, D. (2017). Juan Carlos Tedesco (1944-2017) In Memoriam. *Anuario de Historia de la Educación de la SAIEHE*, 18 (1), pp. 4-23. Recuperado de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/411/411>
- Serrano, S. (25 de diciembre de 1991). Gorbachov dimite y entrega el “botón nuclear”. *El País*. Recuperado de [elpais.com/diario/1991/12/26/internacional/693702014\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1991/12/26/internacional/693702014_850215.html)
- Tapia, M. N. (2017). Un balance a los 20 años. Aportes del aprendizaje-servicio solidario a una educación inclusiva y de calidad. En Tapia, M. N. (Dirección), Conferencia Plenaria llevada a cabo el 24 de agosto de 2017 en el 20° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pR0FN3jrtH0>.
- Tedesco, J. C. (1969). El anti-imperialismo de los ganaderos. *Aportes. Una revista de estudios latinoamericanos*, (14), pp. 134-137. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/index.php/archivo-digital/escritos-academicos/el-anti-imperialismo-de-los-ganaderos-1969>
- Tedesco, J. C. (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Pannedille.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Argentina: Solar.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.

- Tedesco, J. C. (1988). El concepto de educación permanente implica un cambio en el eje central de la acción educativa. *Presencia*, 1 (21), pp. 45-47. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/Presencia%20de%20Chile.pdf>
- Tedesco, J. C. (1992). Presentación en el Seminario de la Federación de Educadores Católicos (Punta de Tralca, Chile). *Archivo personal de Juan Carlos Tedesco*, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.
- Tedesco, J. C. (1995a). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Anaya.
- Tedesco, J. C. (1995b). “Tendencias actuales de las reformas educativas”, *Estudios*, (5), pp. 85-92. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/14116/14333>
- Tedesco, J. C. (1995c). Los desafíos de la educación. *Verbum*, 1 (2), pp. 14-19. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/Verbum.pdf>
- Tedesco, J. C. (1995d). Educación para la paz: la experiencia de UNESCO en el campo educativo para el entendimiento de los pueblos. En AA.VV. *Educación sin fronteras. Actas del seminario* (pp. 21-34). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tedesco, J. C. (1997). Educación, mercado y ciudadanía. *Revista Colombiana de Educación*, (35), pp. 1-10. Recuperado de [revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5420/4447](https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5420/4447)
- Tedesco, J. C. (1998a). Current trends in educational reform. In Delors, J. (chair) *Education for the twenty-first century. Issues and prospects* (pp. 79-87). Paris, France: UNESCO.
- Tedesco, J. C. (1998b). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Revista Colombiana de Educación*, (36-37), pp. 1-10. Recuperado de [https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/cbenitezrce36-37\\_10cont%201.pdf](https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/cbenitezrce36-37_10cont%201.pdf)
- Tedesco, J. C. (1998c). Los valores y el desarrollo humano en Argentina (borrador). *Portal Juan Carlos Tedesco*, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/index.php/archivo-digital/articulos-periodisticos-y-de-divulgacion/los-valores-y-el-desarrollo-humano-en-argentina>
- Tedesco, J. C. (2000a). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2000b). Actuales tendencias en el cambio educativo. Conferencia de Juan Carlos Tedesco en el *Encuentro de Inspectores de la Provincia de Buenos Aires*, realizado el 17 de febrero de 2000 en el Teatro Argentino de La Plata. Archivo personal de Juan Carlos Tedesco, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.
- Tedesco, J. C. (2001). La educación para la solidaridad como política educativa. En Ministerio de Educación de la Nación Argentina. *Actas del 3º y 4º Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”* (pp. 64-68). Buenos Aires, Argentina: MEN.
- Tedesco, J. C. (2003a). La educación para la solidaridad como política educativa. *Revista Somos. Revista de desarrollo y educación popular*, (5), pp. 32-37. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/24.%20Somos%202003.pdf>
- Tedesco, J. C. (2003b). *Los pilares de la educación del futuro*. Barcelona, España: Fundación Jaume Bofill y FUOC.
- Tedesco, J. C. (2003c). Un sistema, una pedagogía y una gestión que orienten el camino hacia una educación superadora. En Asociación Cristiana de Jóvenes de la República Argentina. *La educación. Valores, pensamiento crítico y tejido social* (pp. 18-23). Buenos Aires, Argentina: YMCA.

- Tedesco, J. C. (2003d). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. *Revista Colombiana de Educación*, (45), pp. 1-10. Recuperado de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5489/4516>
- Tedesco, J. C. (2004). Incertidumbre y esperanza. Sobre la educación y el futuro. *Punto de Vista*, 27 (80), pp. 17-21. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/pdv80.pdf>
- Tedesco, J. C. (2005a). *Els pilars de l'educacio del futur*. *Revista d'Organizació i Gestió Educativa*, (7), pp. 27-36.
- Tedesco, J. C. (2005b). Educación, valores y crisis. En Tedesco, J. C. *Opiniones de política educativa* (pp. 31-36). Buenos Aires, Argentina: Granica. [Este texto fue publicado originalmente en el volumen La educación y el hombre argentino, en Cuadernos del Congreso Pedagógico –Eudeba-, en el año 1986].
- Tedesco, J. C. (2008). Educación y responsabilidad social. *Transatlántica de Educación*, 4, pp. 9-14. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/Educacion%20y%20responsabilidad%20social.pdf>
- Tedesco, J. C. (2009). Fraternidad y educación. *Portal Juan Carlos Tedesco*, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/436.%20Fraternidad%20y%20educacion.pdf>
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2015). Hacia una ciencia social histórica. En *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (pp. 223-240). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

## Notas

1 La primera publicación académica de Tedesco, al menos de la que tenemos constancia, fue *El anti-imperialismo de los ganaderos* (Tedesco, 1969). El texto era una reseña de *Carne y política en la Argentina*, de Peter Smith, y fue publicado en el número 14 (octubre de 1969) de *Aportes. Una revista de estudios latinoamericanos*.

2 Las dos primeras páginas de la Introducción están basadas en una reseña biográfica sobre Juan Carlos Tedesco que tuve la oportunidad de escribir para el Portal Juan Carlos Tedesco de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina. Mi texto, a su vez, abreva en datos aportados por Darío Pulfer (2017) sobre la trayectoria política e intelectual del autor de *Educación y sociedad en la Argentina*. Para una lectura de Tedesco y su derrotero en los años 50 y 60, además, se recomienda Gómez (2020).

3 La Perestroika fue una reforma económica impulsada por Gorbachov, que buscó liberalizar la economía planificada para darle mayor dinamismo a la producción y el consumo de bienes y servicios en la URSS. Entre otras medidas, se impulsó la descentralización de los procesos productivos, la desregulación de precios y salarios, el respeto por ciertas formas de propiedad privada, la privatización de empresas públicas y la entrada de la inversión extranjera directa.

4 La Glasnost fue una reforma que buscaba democratizar el sistema político, cultural e informativo de la URSS: entre otras medidas, se promovió el debate político interno, una mayor circulación de las ideas en la sociedad civil, un aumento de la libertad de prensa y la liberación de dirigentes políticos.

5 Para un análisis del modelo económico neoliberal del “Proceso” se recomienda la lectura de Basualdo (2006) y Ferrer [et. al.] (2015). Para un análisis histórico, político y social de la última dictadura militar argentina se sugiere la lectura de Águila (2023).

6 Federico Mayor Zaragoza fue Ministro de Educación y Ciencia de España entre 1981 y 1982. Luego fue director general de la UNESCO entre 1987 y 1999. Desde ese organismo internacional fue un promotor del “llamado a la tolerancia” para fomentar la paz, la comprensión y la colaboración internacionales. De acuerdo al rumbo fijado por la UNESCO Tedesco (1995d) también dio conferencias y charlas sobre Educación para la Paz en los años noventa.

7 En los sesenta, Jacques Delors tuvo una destacada actuación en el sindicalismo católico francés. A principios de los setenta se afilió al Partido Socialista galo. Más tarde, entre 1981 y 1984 se desempeñó como Ministro de Economía del presidente socialista Francois Mitterand. Entre 1985 y 1995, además, fue presidente de la Comisión Europea. Falleció el año pasado, el 27 de diciembre de 2023, a los 98 años, en Francia. Para más información sobre Delors se recomienda la lectura de Herrero (28 de diciembre de 2023) y La redacción de la Nación (27 de diciembre de 2023).

8 En el libro dirigido por Delors (1998), el texto de Tedesco se tituló *Current trends in educational reform* (Tedesco, 1998a).

9 Cabe decir que el germen de las ideas de Tedesco sobre educación y solidaridad ya estaba presente en algunos de sus textos e intervenciones de los años ochenta. Esta presencia no era dominante pero sí formaba parte de algunas de sus reflexiones sobre el Estado, la educación y la sociedad en América Latina: en 1986, el especialista argentino afirmó que la educación debía promover los valores de la creatividad, la solidaridad y la eficiencia para contribuir con la democracia, el conocimiento y el desarrollo económico y social (Tedesco, 2005b); en 1988, por su parte, abogó por una educación que conciliara el progreso tecnológico con una visión ética de las cosas, con el objetivo de orientarla hacia el desarrollo de una sociedad con solidaridad, paz y justicia (Tedesco, 1988); por último, en una entrevista con Silvina Gvirtz en 1990, Tedesco se mostró crítico del “paradigma socioeducativo” emergente, al que definió como “neoliberal”, y afirmó que la solidaridad y la austeridad eran dos valores necesarios para salir de la crisis de esos tiempos y luchar contra el “individualismo” y el “consumismo” reinantes (Gvirtz, 2005).

10 En la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina (UNIPe) funciona el Grupo de Estudios sobre la obra de Juan Carlos Tedesco. Está integrado por Darío Pulfer (UNIPe), Ana Pereyra (UNIPe), Adrián Cannellotto (UNIPe), Sebastián Gómez (CONICET-UBA), Pedro Weinberg (UNIPe), Claudia Aberbuj (UNSAM) y Hernán Amar (CONICET-UNIPe). Entre otras actividades, el Grupo se dedica a reeditar los títulos de Tedesco, a publicar estudios críticos sobre su obra y a construir el sitio web con sus publicaciones y archivos personales.

# Evaluación de la satisfacción de estudiantes de pedagogía: perspectivas sobre la malla curricular y la formación práctica

Evaluation of student teachers' satisfaction: perspectives on the curriculum and practical training

*Franklin Castillo-Retamal*

*Universidad Católica del Maule, Chile*

fcastillo@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>

*Gerald Rosales-Gutiérrez*

*Universidad Católica del Maule, Chile*

rosalesgerald01@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-0069-582X>

*Bárbara Muñoz-Aravena*

*Universidad Católica del Maule, Chile*

barbaramuunoz@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-0781-7394>

*Pía Muñoz-Jiménez*

*Universidad Católica del Maule, Chile*

piamunozjimenez@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-6563-4803>

*Daniela Tapia-Ibarra*

*Universidad Católica del Maule, Chile*

danielatapia@hotmail.cl

 <https://orcid.org/0009-0008-7126-4157>

*Matías Osés-Cancino*

*Universidad Católica del Maule, Chile*

matiasosescancino@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-9559-9512>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-426>

Recepción: 17 Julio 2024

Revisado: 31 Agosto 2024

Aprobación: 07 Octubre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El objetivo fue analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes de pedagogía de una universidad del centro-sur de Chile en relación con su proceso de formación inicial docente y, en específico, la malla curricular. Se utilizó la metodología cualitativa de tipo descriptiva con una muestra integrada por 10 estudiantes de pedagogía. Los resultados mostraron que algunos estudiantes encontraron los contenidos adecuados, mientras que otros notaron carencias en la preparación práctica. Asimismo, sugieren iniciar las prácticas pedagógicas más temprano para mejorar la preparación y confianza en el aula y la actualización del currículo se observa como crucial para responder a las necesidades cambiantes del contexto educativo. Se concluye que, aunque los contenidos

curriculares responden a las necesidades teóricas de la formación docente, es necesario incluir aspectos prácticos y de manejo en situaciones complejas que los estudiantes enfrentarán en el quehacer pedagógico real.

**Palabras clave:** percepción, educación, docentes, matriz curricular, formación inicial docente.

## Abstract

The objective was to analyze the level of satisfaction of student teachers at a university in south-central Chile with their initial teacher training process and, specifically, with the curriculum. A descriptive qualitative methodology was used with a sample of 10 student teachers. The results showed that some students found the contents adequate, while others noted deficiencies in the practical preparation. On the other hand, they suggest starting pedagogical practices earlier to improve preparation and confidence in the classroom and updating the curriculum is seen as crucial to respond to the changing needs of the educational context. It is concluded that, although the curricular contents respond to the theoretical needs of teacher training, it is necessary to include practical aspects and management in complex situations that students will face in real pedagogical tasks.

**Keywords:** perception, education, teachers, curriculum matrix, initial teacher training.

## Introducción

La satisfacción se define como un estado placentero que posee una persona al sentir que cumplió con sus expectativas (Mireles y García, 2022), asimismo, los autores mencionan que, en relación al ámbito educativo, se refiere al nivel de bienestar que los estudiantes perciben al cubrir sus expectativas y necesidades académicas. Esto quiere decir que la satisfacción de los estudiantes puede relacionarse con diversos factores indispensables para su bienestar académico, lo cual puede incluir: las calificaciones, el trato de los docentes, las herramientas que entrega la institución educativa, el tipo de evaluaciones, entre otras. Según Chiva, Ramos y Moral (2016), la satisfacción estudiantil es muy importante, ya que gracias a esta se logra alcanzar el éxito educativo y la permanencia de los estudiantes en su institución educativa. En tal sentido, la vinculación o falta de ella entre satisfacción y calidad de la formación, podría determinar que los futuros docentes se sientan preparados y respaldados en su proceso formativo (Romero-Ocas, 2021).

Uno de los factores relevantes a la hora de realizar estudios acerca de la satisfacción de los estudiantes es conocer su percepción sobre la institución educativa y las diferentes áreas que la constituyen. La literatura indica que la percepción tiene que ver con la forma en que las personas interpretan los estímulos a través de los sentidos para establecer una idea sobre la realidad que los circunda, en esta línea, también es posible indicar que se asocia a un sentimiento de confianza que se relaciona con las metas y objetivos de cada individuo (Oviedo, 2004; Sotomayor et al., 2013 y Bahamondes et al., 2021). Esto da a entender que existen distintos factores que pueden influir en la percepción, y que podrían tener relación con las expectativas que se tienen hacia el otro; en este caso las expectativas previas acerca de su formación influyen en la percepción del estudiante sobre la institución educativa una vez que ingresó a esta.

En este sentido, es importante conocer el perfil de los estudiantes de pedagogía, indagar en por qué deciden ingresar a la carrera y conocer los diferentes factores que influyen en la decisión, de esta manera se puede comprender mejor el efecto que tienen los docentes, la universidad y el programa curricular de su formación. Distintos autores señalan que en algunos casos existe una “obligación” por continuar con el camino de los padres, es decir, continuar la carrera universitaria de los mismos (Valdés-Badilla, et al., 2014). Otro de los factores que podría influir sería la vocación de los propios estudiantes para seguir un camino que ellos consideran les hará felices, dejando de lado algunos factores como la remuneración, la cual para un número importante de estudiantes resulta determinante a la hora de seleccionar su carrera universitaria (Pineda, 2015).

Existen otros factores que resultan en muchos casos ser excluyentes, como el puntaje obtenido en las distintas pruebas de admisión a la educación superior. Según el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2022), en la Pontificia Universidad Católica de Chile el puntaje de corte de Pedagogía en Educación Física durante los años 2020, 2021 y 2022 fue de 600,2; 600,6 y 573 puntos respectivamente, el puntaje de corte de Pedagogía en Educación Media en Ciencias Naturales y Biología fue 624,1; 616,1 y 620,2 en los años anteriormente mencionados, mientras que en la carrera de Derecho en la misma universidad, los puntajes de corte fueron 728,05; 711,2 y 719,5. Por otra parte, en el caso de Medicina el puntaje fue de 798,05; 800,7 y 804,3. Es posible observar que las carreras de pedagogía poseen un puntaje de corte relativamente inferior a otras carreras producto de una mayor demanda, lo cual puede deberse a que existen prejuicios alrededor de algunas carreras y la sociedad le da valor a otras por su reconocimiento social o por su remuneración, es decir, socialmente aquellas carreras que tienen una mayor remuneración al momento de ser ejercidas son socialmente “mejor vistas” (Valdés-Badilla et al., 2014).

En este contexto, la elección de una carrera se puede ver influenciada por valores intrínsecos o extrínsecos, los valores extrínsecos se relacionan con el pensamiento práctico, como, por ejemplo, escoger una profesión por el dinero o el prestigio que posee en la sociedad, mientras que los valores intrínsecos corresponden a aquello que la persona valora. Como resultado de esto, la elección de una carrera universitaria está influida por los valores de la persona y por sus imaginarios (Picazo, Montero y Muñoz, 2013 y Martínez, 2020). Debido a esto

es importante conocer los diversos factores que influyen en tomar la decisión de ingresar o no a una carrera, ya que estos producirán en el estudiante expectativas previas al ingreso a la educación superior.

Cambiando de un abordaje más general hacia uno más específico, es posible destacar que, de entre los aspectos que más influyen en la satisfacción del alumnado con su formación universitaria, dos merecen una especial mención: la infraestructura y la calidad de enseñanza (Herrera, Souza y Soares, 2018). Por lo tanto, el momento en el que estos aspectos afectan es durante su formación inicial, ya que es aquí donde enfrentarán sus expectativas con la realidad universitaria y esto puede producir un impacto positivo o negativo en la medida que la institución, los docentes y el plan curricular, respondan a las expectativas del estudiante.

Es relevante que el plan curricular abarque todo lo que sea necesario aprender para enseñar a futuros estudiantes, al igual que contenga módulos que desarrollen la docencia de una forma menos tradicional a la que se acostumbra. Gálvez (2013) señala que en la educación no tradicional adquiere importancia la experiencia que se genera producto de la observación y actuación en un contexto determinado, lo cual favorece el aprendizaje por descubrimiento; de esta forma el estudiante adopta un rol activo en el proceso de construcción de sus nuevos aprendizajes bajo el rol mediador del docente, pues la didáctica es importante en la actualidad, donde mantener la atención de un niño se ha vuelto mucho más complicado, llevando a los docentes a interiorizarse en nuevas prácticas, que comúnmente no abordan los profesionales universitarios, pero aun así exigen a los estudiantes llevarlas a cabo, recalcando realizar las clases de una manera distinta a la que ellos imparten diariamente, una clase tradicional.

Debido a esto es importante que los estudiantes de pedagogía evidencien qué es una práctica temprana durante sus primeros años de formación, considerando que la práctica es un espacio de integración de saberes y capacidades pedagógicas, así como una forma de fortalecimiento de la profesionalización y de la reflexión docente, por cuanto presenta una oportunidad de integración entre el saber teórico y el saber práctico (Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez, 2020; Souza et al., 2020; Westphal et al., 2021), para que identifiquen si realmente se sienten a gusto en la carrera y están conformes con su decisión, pues la vocación es primordial en la docencia sobre todo en la actualidad, ya que los estudiantes enfrentan un momento de reintegración debido a los procesos por los que hemos pasado como sociedad donde se hace necesaria la presencia de un docente con vocación de servicio (Rodríguez-Ponce et al., 2019).

En el año 2019, Chile estuvo inmerso en un estallido social, hecho por el cual se vio obstaculizada la enseñanza en las universidades, pues la mayoría de las personas que se movilizaron fueron estudiantes universitarios, motivo por el que se dejó de asistir a clases. Seguido de esto, fue la llegada de la pandemia. Antes de que existiera, pocos docentes y/o estudiantes poseían las condiciones, el conocimiento o la experiencia con las clases online, siendo complejo manejarlas, debido a esto, tanto estudiantes como docentes se vieron sorprendidos teniendo que adecuarse a un nuevo contexto educativo (Ferrada et al., 2021). Ribeiro et al. (2020) menciona que no todos los hogares se encontraban preparados para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación y que no siempre se puede lograr un ambiente oportuno para el teletrabajo.

Las circunstancias de la pandemia del año 2020 produjeron un contexto atípico, imposible de ignorar, con esto, diversas plataformas de videoconferencias marcaron el despliegue de las clases virtuales en la mayoría de los establecimientos educativos del mundo. Como consecuencia de esto, el sistema educacional experimentó una serie de cambios, marcando un antes, durante y después. Debido a esto es relevante verificar que los currículos educativos se encuentren acorde con la nueva realidad del sistema educativo, considerando que el aprendizaje virtual provocó el desarrollo de nuevas estrategias y posibilidades de aprendizaje para los estudiantes (Melo-Becerra et al., 2021 y Elisondo, De la Barrera y Rigo, 2022).

De acuerdo a lo abordado se hace necesario conocer aspectos de la formación inicial docente, ya que esta es primordial dentro del desarrollo pedagógico, pues debe contener las herramientas necesarias para enfrentar el futuro laboral en los variados contextos que se puedan dar, no solo en el ámbito de conocimientos, sino que también de la forma de expresarse y familiarizarse con los estudiantes. En este marco, se ha trazado el objetivo

de analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes de pedagogía de una universidad del centro-sur de Chile en relación con su proceso de formación inicial docente y, en específico, la malla curricular.

## Metodología

Esta investigación es cualitativa de tipo descriptiva. La muestra fue integrada por estudiantes de cinco carreras de pedagogía de una universidad del centro-sur de Chile (n=10, siendo 9 mujeres, 1 hombre), específicamente. Los participantes se encontraban cursando cuarto y quinto año, asistiendo a prácticas tempranas y/o prácticas profesionales. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada de preguntas abiertas confeccionada para el estudio y validada por jueces expertos, con un total de 9 preguntas relacionadas con el nivel de satisfacción acerca de la malla curricular, desempeño de los docentes e infraestructura. Este se realizó aplicando la entrevista de forma presencial, en donde cada entrevista fue grabada mediante audio. Para el tratamiento de los datos, se optó por un análisis de contenido mediante una lógica inductiva de categorización (Almonacid y Almonacid, 2021). Previo a la entrevista se les hizo entrega de un Formulario de Consentimiento Informado el cual fue firmado por todos los participantes. Los aspectos éticos de la investigación fueron resguardados conforme los acuerdos del Tratado de Helsinki.

## Resultados

Se presenta la matriz de categorías (Tabla 1) cuya mega categoría está enfocada en conocer la satisfacción de los estudiantes de pedagogía respecto a su formación inicial docente a través del análisis de distintas fuentes, se levantan tres categorías primarias a priori y para el caso, se analizará una de ellas denominada “Matriz curricular”, de la que se desprenden tres categorías secundarias, a saber, “pertinencia”, “secuencia” y “actualización”. De acuerdo a la codificación realizada, cada uno de los relatos presenta una nomenclatura con la finalidad de identificar a los sujetos entrevistados.

**Tabla 1. Matriz de categorías**

**Tabla 1**  
Matriz de categorías

Macro categoría	Categoría primaria	Descriptor	Categoría secundaria
Satisfacción de los estudiantes de pedagogía respecto a su formación inicial docente	Matriz curricular	Categoría que describe el orden y pertinencia de las matrices curriculares.	Pertinencia
			Secuencia
			Actualización

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis y reducción de datos por categoría

### *Categoría primaria: Matriz curricular - Categoría secundaria: Pertinencia*

Esta categoría aborda la relación entre los contenidos de la matriz curricular y su relevancia frente a la realidad escolar desde el punto de vista de la pertinencia, entendida como el grado de correspondencia entre las necesidades sociales e individuales (Espinoza Rojas, Torres Díaz e Hidalgo Apolo, 2022), explorando cómo los programas académicos se alinean con las exigencias prácticas que enfrentarán los estudiantes en el ámbito profesional. En este sentido, la adecuación de los contenidos curriculares a las demandas reales del entorno educativo es fundamental para garantizar la preparación efectiva de los futuros profesionales (Yépez y

Agramonte, 2024). Los estudiantes entrevistados en el estudio refuerzan esta perspectiva, señalando que los contenidos ofrecidos en la universidad cumplen con las expectativas y necesidades específicas de su práctica profesional:

Todo lo que se me pasa en la universidad, todo lo que se me pasó sí lo he visto en el colegio, todo, como he hecho hasta octavo, todo lo que se pasó hasta octavo sí lo he pasado en el colegio, me falta solamente hacer clases en primero y segundo medio para ver si lo que me enseñaron en la universidad realmente se pasa en esos cursos (AXL 1).

En este caso son obviamente muy relevantes porque nosotros no podemos llegar e ir a una sala a enseñar algo, necesito saber los contenidos que tengo que enseñarles a los niños, dependiendo del curso, del nivel que tienen en cada uno, también necesito saber cómo planificar, cómo desarrollar una actividad que sea didáctica, porque es lo que más nos piden a nosotros, pero si se responden (SAN 2).

Por otra parte, un grupo de estudiantes afirma que existe una carencia en cuanto a los contenidos que ofrece la malla curricular y no logran abordar las necesidades requeridas por en sus prácticas pedagógicas:

Hay situaciones que no te las plantean, como qué va a pasar si un niño reacciona de tal manera, si tiene una crisis, qué hace uno, qué voz usar, porque eso tampoco te lo enseñan, no te dicen este tono de voz tienes que usar con esta situación, no te lo enseñan antes (AXL 2).

Se enfocan mucho en la materia y cómo podemos hacer tal o cual cosa, se enfocan mucho en lo curricular y dejan muy de lado al estudiante como persona, no nos entregan conocimiento en cómo llegar al estudiante, creo que igual es importante porque a veces uno se enfrenta a diferentes contextos y uno no sabe cómo manejarlos (URS 1).

Si bien los programas académicos son en gran medida pertinentes, aún existen áreas que requieren atención para abordar la realidad completa del entorno escolar. La revisión y actualización constante de la matriz curricular, incorporando experiencias y situaciones del entorno real, es crucial para mejorar esta congruencia. El estudio de Saravia et al. (2024) sostiene que la flexibilidad y la adaptación continua de los contenidos curriculares son esenciales para responder a los cambios y demandas del entorno educativo actual, esto implica no solo la transmisión de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y emocionales necesarias para enfrentar situaciones diversas y complejas en el aula.

### *Categoría primaria: Matriz curricular - Categoría secundaria: Secuencia*

Esta categoría aborda la progresión que posee el currículum de las carreras de pedagogía involucradas en la investigación. La literatura reciente enfatiza la necesidad de una progresión coherente y secuencial en la formación docente, tal como indican Martínez-Carratalá, Miras y Rovira-Collado (2024), una secuencia bien estructurada en el currículum de formación docente es crucial para desarrollar competencias pedagógicas efectivas y preparar a los futuros educadores para los desafíos del aula. Esto sugiere que las modificaciones propuestas por los estudiantes, como la inclusión de prácticas tempranas y formación en habilidades específicas, son pasos necesarios para mejorar la calidad del proceso. Ante esto, los estudiantes señalan las diferentes modificaciones que realizarían en cuanto a su experiencia.

En mi carrera yo creo que deberíamos empezar más temprano a planificar, completar el libro de clases, informes, etc., porque son cosas que generalmente se hablan, pero uno llega al colegio sin saber hacer esas cosas (RS 2).

Agregaría prácticas tempranas, nosotros tenemos práctica desde tercero y siento que no es suficiente, quizás tener intervenciones a lo mejor no tales como prácticas, pero sí tener intervenciones (TEC 2).

Yo creo que agregaría prácticas desde primer año, quizás prácticas de observación, solamente que no requiere interacción porque obviamente en primer año por supuesto que no estás calificado para intervenir como docente (SAN 1).

Me gustaría haber aprendido antes cómo pararme frente al curso para enseñar algo, a mí me hicieron cursos sobre manejo de la voz este año y me sirvió mucho para las prácticas (SAN 2).

El análisis de esta categoría revela que los estudiantes consideran crucial una mayor integración de experiencias prácticas y habilidades específicas desde los primeros años de formación, cuestión esencial para la preparación adecuada como futuros docentes. Estas modificaciones no solo alinean el currículum con las demandas del entorno educativo real, sino que también facilitan una transición más efectiva de los estudiantes hacia su rol profesional (Palacios et al., 2023).

***Categoría primaria: Matriz curricular - Categoría secundaria: Actualización***

Esta categoría busca observar la actualización del currículum establecido para las carreras de pedagogía involucradas y cómo este responde a las necesidades que se presentan en el contexto educativo actual, considerando que, en términos generales, los procesos de actualización no solo tienen que ver con las propuestas desde las instituciones, sino que a nivel estatal existen esfuerzos por mantener, mejorar y asegurar la calidad de la formación universitaria (Leiva-Tapia et al., 2024). Ante esto, los entrevistados señalan la necesidad de integrar otros cursos que complementen su formación docente en las diversas pedagogías:

(...) hay que poner más ramos de sociología y psicología porque perfectamente podríamos tener un ramo de psicología infantil en todas las pedagogías y no hay, no existe, entonces voy a tratar con niños recién saliendo de kínder y niños que están en todo el desarrollo adolescente y son cambios que viven los niños que al final no sabes cómo tratarlos...también añadiría un ramo de planificación (AXL 1).

Quizás agregar cursos de lengua de señas, porque lo tuvimos, pero como taller, no como un ramo en sí y podría ser algo que se viera a lo largo de toda la carrera porque no es algo que se aprenda tan rápido (URS 2).

(...) tener algo algún módulo que ayude a conocer casos extremos, creo que lo más cercano a eso fue el ramo de inclusión que fue como trabajar en ambientes que no son los ideales, ya que tenemos que cambiar nuestra perspectiva, tenemos que moldear nuestra clase a las adaptaciones que requieren los estudiantes (TEC 1).

(...) el tema de las necesidades educativas especiales, yo creo que es un tema importante y muy relevante, el que te muestra la realidad educativa tal y como es y no que te lo planteen como una idealización de que va a ser una educación con niños perfectos que se portan bien, que te toman atención durante toda la clase (TEC 2).

Algunos entrevistados también señalan la opción de eliminar aquellos cursos que consideran que no responden a las necesidades actuales en la educación.

(...) en el tema de los contenidos de inglés creo que quitaría que sea tan grammar center, porque nosotros tenemos gramática uno, dos y tres y después tenemos... uno, dos y tres, que es lo mismo pero muy largo, entonces creo que eso sí es necesario, pero lo quitaría, lo cortaría un poquito más, no creo que sea tan necesario tener tantos módulos de lo mismo (SAN 1).

Aquí cambiaría, en mi caso, las prácticas empiezan en tercer año, entonces siento que igual es muy tarde para nosotros porque la interacción con los niños es lo que más vamos a tener, entonces debería ser mucho antes porque algunos se dan cuenta recién cuando tienen la práctica que no les gusta la interacción con los niños (SAN 2).

Quizás eliminaría introducción a la fe, siento que son ramos que te ponen para rellenar, igual que las certificaciones, yo agregaría la mención de nuevo (TEC 2).

La matriz curricular es la estructura diseñada por la institución educativa con el fin de responder a las necesidades básicas de los profesionales, ante esto Enríquez (2019) indica que es necesario estructurarla de manera que responda a las necesidades del contexto por medio de consensos y procesos que sean acordes a la realidad donde se formará el profesional.

En el caso de las pedagogías es de gran importancia que esta responda a las necesidades del contexto escolar, situación algo compleja en una sociedad que cambia a un ritmo acelerado, sin embargo, en muchas ocasiones se observan cambios en las matrices curriculares que no tienen en cuenta problemas previos que ya han sido informados o que son demasiado evidentes (al menos para los estudiantes de la carrera). En ese sentido, es importante recordar que, si bien la universidad es la encargada de entregar las herramientas iniciales a los estudiantes de pedagogía, son estos los responsables de continuar con su perfeccionamiento e ir actualizándose según lo requiera la sociedad a educar en cada época.

## Discusión

La formación inicial docente representa un periodo de gran importancia debido a que en este proceso se entregan las herramientas fundamentales para que un docente realice su labor una vez iniciada la vida laboral y tal como señalan algunos autores, las investigaciones sobre la percepción de los estudiantes sobre este proceso son de gran importancia para saber cómo se insertan en la educación superior y, sobre todo, conocer aquellos aspectos fundamentales que influyen en su formación académica (Bahamondes et al., 2021).

De acuerdo a lo indicado, es necesario realizar investigaciones en relación a este proceso a través de una mirada multifactorial, ya que así se puede observar cómo influyen las diferentes variables en este proceso. Los docentes, la infraestructura y la matriz curricular fueron las tres variables seleccionadas para ser evaluadas en esta investigación, principalmente por ser consideradas como transversales a las diferentes pedagogías. Cabe señalar que se realizó un estudio enfocado en diferentes pedagogías a diferencia de estudios previos, como el de Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013); Martínez, Santos y Castejón (2017) y Bahamondes et al. (2021), los cuales se han centrado en una carrera de pedagogía en específico, de esta forma se obtiene una mirada más global y a su vez, permite observar cómo se comportan las variables estudiadas en diferentes contextos.

El análisis presentado se enfoca en la evaluación de la satisfacción de los estudiantes de pedagogía respecto a su formación inicial docente, particularmente a través de la observación de la matriz curricular, una de las tres categorías primarias identificadas. Esta discusión se estructura en torno a tres subcategorías: pertinencia, secuencia y actualización. Cada una de estas subcategorías ofrece una perspectiva crítica sobre cómo los contenidos, la estructura y la actualización de los programas curriculares impactan en la formación de los futuros docentes.

La subcategoría de pertinencia analiza la congruencia de los contenidos curriculares con la realidad escolar en que los estudiantes expresan opiniones divididas, mientras algunos consideran que los contenidos son adecuados y relevantes, otros perciben lagunas significativas en su preparación práctica. La relevancia de la pertinencia curricular se apoya en estudios como el de Cochran-Smith (2021), quien enfatiza la necesidad de alineación entre la formación docente y las demandas del contexto escolar real. La percepción de adecuación varía con algunos estudiantes señalando que lo aprendido es aplicable en la práctica y otros, destacando la falta de preparación en aspectos críticos como el manejo de crisis y la interacción con estudiantes en contextos diversos.

Asimismo, mencionan que existe un enfoque que está muy asociado a abordar sólo la materia o contenido teórico de su carrera y que no se les enseña a los estudiantes a actuar frente a situaciones más complejas ni saber cómo manejarlas, además de aspectos como desarrollar el manejo de la voz o cómo dirigirse a sus estudiantes. Ante esto, Martínez (2020) describe que la universidad debería considerar abordar elementos asociados a la confianza, actitud y consejos prácticos.

Respecto de la secuencia curricular, debe abordar la progresión de los contenidos y experiencias prácticas a lo largo del programa de formación docente. Los estudiantes sugieren que las prácticas deberían iniciarse más temprano en el currículo para mejorar la preparación y confianza al enfrentarse a situaciones reales en el aula. La importancia de una secuencia adecuada está respaldada por la investigación de Darling-Hammond (2017) y

Souza et al. (2020), quienes subrayan cómo una estructura progresiva de experiencias prácticas puede mejorar la eficacia docente.

Por su parte, Carrasco-Aguilar et al. (2023), indica que la implementación de prácticas tempranas y continuas permitiría a los estudiantes adquirir y aplicar habilidades pedagógicas de manera incremental, reduciendo la brecha entre la teoría y la práctica. En esta línea, el proceso de prácticas pretende ayudar a una formación integral de los estudiantes, permitiéndoles actuar frente a realidades concretas y a su vez confirmar su vocación por la carrera, por esto es importante que se desarrollen instancias desde el primer año de formación, consolidando sus competencias profesionales y enfrentándolas a situaciones reales del contexto educativo. De este modo, se logran desarrollar habilidades que ayuden a la resolución de problemas y al mismo tiempo, reafirmar su compromiso ético-social (Jiménez et al., 2014; Castillo et al., 2019 y Martínez, 2020).

Finalmente, se hace hincapié en que la actualización del currículo es crucial para responder a las necesidades cambiantes del contexto educativo (Silva-Cueva et al., 2024). Los estudiantes indican que se requieren más cursos relacionados con psicología infantil, necesidades educativas especiales y técnicas inclusivas, lo que refleja una demanda por una formación más holística y adaptativa. La revisión de Korthagen (2017) destaca la importancia de un currículo flexible y dinámico que se actualice regularmente para incorporar nuevas investigaciones y prácticas pedagógicas emergentes. La integración de cursos relevantes y la eliminación de contenidos obsoletos pueden mejorar significativamente la preparación docente y su capacidad para enfrentar desafíos contemporáneos en el aula.

## Conclusión

Esta investigación revela fortalezas y áreas de mejora en la malla curricular y las condiciones educativas, en las que se observa un cierto nivel de satisfacción general, sin embargo, también emergen áreas críticas que requieren atención, particularmente en la pertinencia, secuencia y actualización de la matriz curricular.

Los datos sugieren que, aunque los contenidos curriculares en general responden a las necesidades teóricas de la formación docente, hay una necesidad significativa de mejorar la inclusión de aspectos prácticos y de manejo en situaciones complejas que los estudiantes enfrentarán en su actuación pedagógica. Además, la implementación de prácticas tempranas y la actualización continua de la formación son vistas como cruciales para preparar a los futuros docentes de manera efectiva. Si bien se aprecia que existe conformidad respecto de la base de la formación inicial reconociendo que es sólida y valorada, es esencial que la institución ajuste y refine continuamente la malla curricular y las condiciones de aprendizaje para adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo y mejorar la preparación práctica de los futuros docentes.

## Referencias bibliográficas

- Almonacid-Fierro, A. A. y Almonacid Fierro, M. A. (2021). Percepción de adultos mayores chilenos en relación a la salud y el ejercicio físico en pandemia Covid-19. *Retos*, 42, pp. 947-957. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89678>
- Bahamondes, V., Flores, E., Maureira, F., Vargas, R., Gavotto, O., Véliz, C., y Aravena, C. (2021). Percepciones de los estudiantes de Educación Física sobre el desempeño del profesorado. *Retos*, 40, pp. 180-185. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82160>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz Mallegas, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J. y Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educativa*, 62(4), pp. 2-27. DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1394>
- Castillo-Retamal, F., Oliveira, A. A. B., Souza de Carvalho, R., Castillo-Retamal, M. y Faúndez-Casanova, C. (2019). Competency based Physical Education teacher: the case of a chilean university. *Journal of Physical Education*, 30, e3003. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyeduc.v30i1.3003>
- Chiva, I., Ramos, G. y Moral, A. (2016). Análisis de la satisfacción de los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universitat de València. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), pp. 755-772. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49831](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49831)
- Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), pp. 8-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the world: What we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 291-309. DOI: <http://doi.org/10.12691/education-10-1-5>
- Elisondo, R., De la Barrera, M. y Rigo, D. (2022). Contextos educativos en transformación. Revisión de investigaciones y experiencias en pandemia. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), pp. 144-158. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp144-158>
- Enríquez, E. (2019). *La pertinencia curricular y la formación profesional de los estudiantes de la facultad de Educación con sede en la provincia de Canas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco -2018* (Tesis para optar al grado académico de Maestro en Educación). Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú. URL: <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/5010>
- Espinoza Rojas, S. J., Torres Díaz, S., y Hidalgo Apolo, G. A. (2022). Pertinencia de la Carrera de Pedagogía de la Informática, de la Universidad Nacional de Loja. *Dominio De Las Ciencias*, 8(3), pp. 146-162. DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2802>
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6, pp. 144-168. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Gálvez, E. (2013). *Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. Lima, Perú: Santillana.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(15), pp. 130-151. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4493406>

- Herrera, L., Souza, M. y Soares, J. (2018). Evaluación de la calidad en la educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos de pesquisa*, 25(2), pp. 71-89. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p71-89>
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N. y Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), pp. 429-438. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12094>
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient Truths About Teacher Learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), pp. 387-405. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Leiva-Tapia, S., Riquelme-Macalusso, C., Núñez-Contreras, J. y Soto-Faundez, N. (2024). Consideraciones en la Renovación Curricular de la Carrera de Odontología en la Universidad de La Frontera, Chile. *International journal of odontostomatology*, 18(1), pp. 56-59. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2024000100056>
- Martínez, J. (2020). Percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía, de 4° y 5° año, de tres universidades de Santiago de Chile, respecto de su formación y futuro profesional. *Calidad en la Educación*, 53, pp. 147-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.778>
- Martínez, L., Santos, M., y Castejón, F. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física (Perceptions of students and tutors in Higher Education about assessment in teaching training in physical education). *Retos*, 32, pp. 76-81. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., Rodríguez, J. y Zárata-Solano, H. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía*, 1179(1), pp. 1-56. DOI: <https://doi.org/10.32468/be.1179>
- Mineduc (2022). *Publicación puntajes últimos seleccionados*. Recuperado de <https://goo.su/4vesE>
- Mireles, M., y García, J. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), pp. 610-626. DOI: <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, pp. 89-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>
- Palacios Zumba, E. M., Cónдор Chicaiza, M. G., Peñaherrera Cueva, M. C., Bustillos Tapia, L. M., Toalombo Tipán, M. J., Simba Pozo, A. R., López Orozco, L. C., & Posso Pacheco, R. J. (2024). Competency-based Curriculum: A New Approach to Curricular Change. *Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias*, 3, 779. DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf2024779>
- Picazo, M., Montero, V. y Muñoz, C. (2013). *Los nudos críticos de la Educación en Chile*. Editorial Universidad de Concepción.
- Pineda, L. (2015). *Factores que afectan la elección de carrera: caso Bogotá* (Tesis de Maestría en Economía]. Pontificia Universidad Javeriana. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.18494>
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), pp. 137-141. URL: <https://goo.su/q8Kx>

- Rodríguez-Ponce, E. R., Pedraja-Rejas, L. M., y Ganga-Contreras, F. A. (2019). Determinantes, Procesos y Resultados de la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica y Educación Parvularia en Chile: Una Aproximación Conceptual. *Formación universitaria*, 12(6), pp. 127-140. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600127>
- Romero-Ocas, S. (2021). Satisfacción estudiantil en las maestrías de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Investigación Valdizana*, 15(1), pp. 7-16. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.804>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S. y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), pp. 54-67. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Saravia Domínguez, H., Saavedra Villar, P., Felices Vizarréta, L., Campos Espinoza, M. y Janampa Urbano, J. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: Una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción*, 15(1), pp. 92-104. DOI: <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- Silva-Cueva, J., Niño-Cueva, D., Niño-Cueva, M., Alanya-Beltran, J. y Calderón-Pizango, M. (2024). Reformas curriculares en educación tecnológica: experiencias de adecuación desde la perspectiva de directivos y docentes. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), pp. 119-132. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.709>
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C., Parodi-Sweis, G., Ibañez-Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 5(11), pp. 375-392. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS>
- Souza, R., Castillo, M., Castillo-Retamal, F., Faúndez, C., Bassoli, A. y Souza, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de Educación Física. *Sportis*, 6(3), pp. 426-446. Recuperado de <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6643>
- Valdés-Badilla, P., Lagos-Hernández, R., Gedda-Muñoz, R., Herrera-Valenzuela, T. y Godoy-Cumilaf, A. (2014). Percepción de los estudiantes de pedagogía en educación física respecto al plan curricular de formación inicial. *Revista Horizonte Ciencias De La Actividad Física*, 5(1), pp. 53-64. Recuperado de <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/50039>
- Westphal, G., Thon, R, Costa, M., & Castillo, F. (2021). Comparação da matriz curricular do estágio obrigatório de duas universidades sul americana. *Revista Prisma*, 1(3), pp. 259-273. Recuperado de <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/31>
- Yépez Verduga, J. V. y Agramonte Rosell, R. de la C. (2024). Modelo Teórico para la especialización en inclusión educativa dentro del Plan de Estudios de la carrera de Educación de la Universidad Estatal de Milagro. *Ciencia Y Educación*, 5(7), pp. 6-23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12695901>

# Escuelas primarias de la Nación en provincias antes de la Ley Láinez: el caso de las Colonias Nacionales a fines del siglo XIX<sup>1</sup>

Elementary schools of the Nation in provinces before the Láinez Law: the case of the National Colonies at the end of the 19th century

José Bustamante Vismara  
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad  
Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de  
Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
j.bustamante.vismara@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2028-7929>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-427>

Recepción: 19 Agosto 2024

Recibido del documento revisado: 16 Octubre 2024

Aprobación: 26 Octubre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

Este trabajo describe escuelas localizadas en Colonias Nacionales gestionadas por órganos dependientes de la Nación y radicadas dentro de provincias a fines del siglo XIX. Fueron emprendimientos asentados en Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe. La presentación permitirá echar luz sobre una arista vacante de la historiografía, ahondado en los vínculos desenvueltos entre Nación y provincias, así como refiriendo rasgos de la cultura material y lo identitario. Para llevar adelante este trabajo la documentación estudiada proviene de legajos conservados en el archivo intermedio del Archivo General de la Nación y de artículos editados en El Monitor de la Educación Común.

**Palabras clave:** historia de la educación, Colonias Nacionales, educación elemental, siglo XIX.

## Abstract

This work describes schools located in National Colonies administered by organizations dependent on the Nation and located within provinces at the end of the 19th century. They were establishments in Córdoba, Entre Ríos and Santa Fe. The article will shed light on a vacant edge of historiography, delving into the links developed between the Nation and provinces, as well as referring to features of material culture and identity. To carry out this work, the documentation studied comes from files preserved in the intermediate archive of the General Archive of the Nation and from articles published in El Monitor de la Educación Común.

**Keywords:** history of education, National Colonies, elementary education, 19th century.

## Introducción

En un clásico trabajo sobre el proceso inmigratorio de fines del siglo XIX, Ezequiel Gallo (2004) realizó una tipología de las colonias de inmigrantes. Con un sutil análisis que transitó entre variables estructurales al calor de la impronta impulsada por Gino Germani y matices propios de la historia social que se consolidaría a fines del siglo XX, Gallo efectuó una descripción de los sistemas organizativos coloniales. Ahí figuran colonias gubernamentales y oficiales. A diferencia de las privadas o las particulares, aquellas tuvieron apoyo del Estado nacional o provincial (Gallo, 2004, p. 57). Y aunque el autor no lo menciona, ese auxilio incluyó que se radicaran, organizaran y sostuvieran escuelas primarias. Y esto se hizo en territorios provinciales antes de la sanción de la ley Láinez N° 4878 de 1905.

El hallazgo resulta sugestivo. Describir el proceso servirá para recuperar, y tensionar, una reiterada omisión ligada a la ley N° 1420 del año 1884. Usualmente se da por descontado que esta legislación se aplicó en todo el país. Claro está que no fue así, pero tampoco fue solo abocada a la Capital Federal y los Territorios Nacionales (como eventualmente se matiza). Además, y este es el principal aporte del artículo, tuvo jurisdicción en las Colonias Nacionales. De hecho, el lector atento de la ley advertirá que, en casi todos sus artículos, al mencionar a la capital y los territorios se agrega la referencia a las colonias.

De lo dicho se deriva el primer problema que acompaña la indagación: ¿por qué estas escuelas no han sido consideradas en la literatura especializada? Efectivamente, fueron pocos emprendimientos, radicados en Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe, pero esto no parece suficiente para explicar el vacío de referencias. Aquí se sostiene que ello se deriva de una forma de pensar el Estado y de hacer historia de la educación.

Un segundo tema refiere a los vínculos entre provincias y Nación: ¿de qué modo intervinieron las autoridades locales, provinciales o nacionales? Este interrogante alude al ya clásico contrapunto acerca del modo en que se interpreta la construcción del Estado y las instituciones. Una clave en ese diálogo lo constituye el análisis que para el período efectuó Oscar Oszlak hacia inicios de la década de 1980 (Oszlak, 1982). Desde otro lugar teórico, pero con una lógica que también enfatiza la acción centralizadora estatal puede reconocerse la mirada ofrecida en la obra de Adriana Puiggrós y su equipo (Puiggrós, 1990, 1991); allí, frente a alternativas más o menos democráticas o radicalizadas, se delinea cómo fue cobrando forma un Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal. Aquí la interpretación procurará ofrecer un registro más atento al modo en que se configuran distintas relaciones y cómo estas, en forma cotidiana, inciden en el proceso de modelación institucional (Bragoni y Míguez, 2010; Bohoslavsky y Soprano, 2010).

Por otro lado, y justamente a partir de los datos que tenemos sobre la cotidianidad en estos establecimientos, así como de las intervenciones efectuadas por miembros de la administración escolar, se recuperan observaciones ligadas a lo identitario. En diálogo con los trabajos de Lilia Ana Bertoni (2001) se sostiene que en torno a estas escuelas aparecieron tempranos rasgos nacionalistas. Y, en forma sugerente, eso tiene lugar en una geografía de frontera en la que el intercambio con indígenas fue eventualmente mencionado. De aquí se derivan aspectos ligados a la cultura material y los enseres de estas escuelas. Se advertirán rasgos que permiten tensionar algunos presupuestos sobre la rusticidad del escenario educativo en ámbitos no urbanos. Pero además, con el texto de Bertoni y en diálogo a lo afirmado en el párrafo anterior, es posible advertir una lógica en la que el Estado y su burocracia no se erige como un ente monolítico, sino más bien como un terreno de disputas (Bertoni, 2001).

Para llevar adelante el trabajo se comparte un recorrido afirmado en distintas jurisdicciones provinciales y lo expuesto se fundamenta en legajos conservados en el archivo intermedio del Archivo General de la Nación -en adelante AGN-, así como en testimonios hemerográficos. Pero antes de avanzar con eso, cabe hacer algunas referencias al contexto y sentido en que se desarrolló el proceso inmigratorio y la instalación de colonias. Tras la caída del gobierno de Juan Manuel de Rosas, al compás de la sanción de la Constitución de 1853 y el programa liberal alberdiano, la República Argentina se involucró en un escenario en que millones de migrantes

atravesaron el océano Atlántico. Unos seis millones de pasajeros arribaron al Río de la Plata entre 1860 y 1914 (Devoto, 2003). Y, como consecuencia de ello, se modificaría sustancialmente el paisaje demográfico, social y político del país. Las colonias en las que el Estado nacional tuvo participación directa se desarrollaron en el período que va aproximadamente de 1850 a 1880. Entre sus intervenciones se destacó la entrega de tierras. En las colonias gubernamentales se venderían lotes a precios bajos, directamente, a colonos; mientras que en las oficiales las tierras eran vendidas a empresarios que debían entregarlas a precios igualmente bajos y cumpliendo una serie de requisitos (Gallo, 2004). En la evaluación de los emprendimientos en que intervino el Estado se advierte que no fueron tan exitosos como las colonias particulares o privadas, pero abrieron un camino y marcaron una trayectoria (Djenderedjian, 2008). Más allá de su devenir, hacia 1900 perduraban unas treinta colonias que habían sido formadas como gubernamentales u oficiales.

En el marco de los estudios migratorios ha habido importantes trabajos que relacionan educación e inmigración. Además de distintos análisis sobre escuelas étnicas, interesa destacar los estudios de Mariela Ceva acerca del devenir de escuelas de origen extranjero, del perfil de los alumnos inmigrantes y también sobre los estudios y la preparación de los maestros. Lo interesante de su análisis no solo radica en la fundamentación de sus observaciones a partir de fuentes del mismo fondo documental que aquí se utiliza, sino que además ahonda en las tensiones jurisdiccionales derivadas de la potestad de las provincias y de la Nación. Al hacerlo, y dialogando con otros trabajos que abordan el tema, destaca el papel de las inspecciones nacionales (Ceva, 2014). No obstante lo sugerente de estas coordenadas, las escuelas radicadas en Colonias Nacionales no son allí referidas.

Antes de avanzar sobre distintos casos provinciales, cabe referir al contexto administrativo de estas escuelas. Si bien su organización fue regida por lo dispuesto en el marco de la ley N° 1420, hay episodios que anteceden a esa legislación. Por otra parte, luego de 1884, la distancia con la Capital Federal daría lugar a intersticios que no se acoplan bien a lo prescripto. Así, hay colonias en que se organizan Consejos Escolares, pero en otras no; hay intervenciones de autoridades locales solapadas (y a veces en conflicto) con las de inspectores nacionales; hay contenidos curriculares que, según la ley 1420, no deberían incluirse. Ahora bien, antes o después de 1884, desde lo administrativo, se vinculaban con autoridades nacionales. E incluso al menos una parte del mantenimiento de estas escuelas o el pago del salario de sus maestros corrió por cuenta del Consejo Nacional de Educación -en adelante CNE- y del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Ello les da sentido de conjunto.

## Entre Ríos

En el número inaugural de *El Monitor de la Educación Común* -en adelante MEC- se mencionan dos Colonias Nacionales, ambas radicadas en Entre Ríos: la colonia General Alvear y la “Márkos Avellaneda”<sup>2</sup>. Acerca de la primera se consigna que el comisario de la colonia remitió la planilla estadística correspondiente a la escuela a cargo de un maestro de apellido Barbati (quien era acompañado por una preceptora, cuyo nombre se omite, pero que también recibía un estipendio). Allí se enumeraban doscientos ochenta inscriptos y se solicitaba un ayudante rentado por la cifra de \$ 30 fuertes mensuales. La respuesta fue negativa. Lo requerido estaría dentro de lo presupuestado, pero injustificado en virtud de que ni el promedio de asistencias lo ameritaba, ni algunas de las inversiones en libros, útiles o alquileres antes erogadas habían sido rendidas con las formalidades del caso. Debido a estas faltas, se limitó el giro al pago del maestro y la maestra (MEC, año I, núm. 1, p. 26).

Desde la colonia “Márkos Avellaneda”, radicada en el noroeste de Entre Ríos, se comunicaron a inicios de la década de 1880 con autoridades de Buenos Aires solicitando útiles. Sus vecinos habían provisto fondos para levantar un edificio, conformado una “sociedad de Fomento” y requerían apoyo para útiles, libros y bancos. A ello se agregó una referencia en la que se observó que el Consejo de Educación (en 1881 todavía no era el CNE) tendría potestad para “poseer y conservar todas las propiedades y existencias de las escuelas” de la

colonia. A cambio se nombraría y sostendría “una maestra de entre los vecinos, si la hubiese capaz de dirigir una escuela infantil de ambos sexos” y una ayudante en caso de que la asistencia media superara los 50 alumnos (MEC, núm. 1, p. 28). Además, se adjuntó una “Lista de los textos, menaje y útiles” que se remitían a la colonia. ¿Qué se incluyó en ellos? Mesas, bancos, pizarras, tinta, impresos. Entre esos objetos no se reconocen ni figuras que aludan a un panteón de héroes, ni rasgos ligados a lo religioso, pero sí cierta lógica cosmopolita (un reloj, mapas, compases) que perfectamente podrían asemejarse a los de una escuela de la ciudad de Buenos Aires (MEC, año I, núm. 1, p. 28).

Volviendo al caso de la colonia General Alvear, en torno a ella encontramos un sugestivo proceso ocurrido en 1886. El presidente del Consejo Escolar del distrito elevó una nota al CNE dando cuenta de la negativa de los colonos a abonar el pago de matrículas (AGN-, Intermedio, caja 6, legajo 796)<sup>3</sup>. El oficio, firmado por Pedro Echague y Ernesto Burkhard expresaba:

Viendo la resistencia de los vecinos de esta colonia (rusos alemanes casi en su totalidad) para pagar la matrícula de los niños, y encontrándose presente el Sr. Inspector Don Juan Ceballos convino el Consejo que presido y con aprobación del referido Inspector, el dejar sin efecto el cobro (AGN, Intermedio, caja 6, legajo 796).

El asunto fue elevado al inspector nacional, Carlos Vergara, quien desaprobó la gestión y requirió que se aplicasen los aranceles dispuestos en el artículo 44 de la ley N° 1420. Esto fue refrendado por la contaduría desde donde un oficial, llamado Héctor Massera, cerró las actuaciones del expediente sugiriendo:

proceder con toda energía a fin de ahogar en su cuna el germen de la insubordinación y desconocimiento de las Leyes del Congreso Argentino por el elemento extranjero esencialmente ignorante que sirve de constitución a las Colonias y a quienes nuestras pródigas leyes acuerdan tantos beneficios (AGN, Intermedio, caja 6, legajo 796).

## Santa Fe

En Santa Fe funcionó la colonia Reconquista. Ángel Cárcano estuvo como preceptor y director, sucesivamente (AGN, Intermedio, caja 1, legajo 967). En sus oficios es posible entrever algunos aspectos del mundo material de las escuelas, así como de la burocracia del CNE. La primera nota está fechada en febrero y la segunda en septiembre del mismo año. Ambas se dirigen a Benjamín Zorrilla, quien sucedió a Sarmiento como presidente del consejo y ocupó el cargo entre 1882 y 1895.

El primer escrito se enlaza con otra solicitud cuyo contenido no conocemos pero que trató, también, sobre útiles para el establecimiento. Quien suscribe no firma, refiere frases en primera persona (“Hago esfuerzos”) y alude en tercera persona al “preceptor Cárcano” (elogiándolo). El texto alarma sobre la “imperiosa necesidad de útiles y libros para las escuelas de ambos sexos”. Y añade:

Hago esfuerzos por difundir la educación en esta Colonia tanto porque es un deber de ciudadano y un acto (ilegible, parece decir patriótico) el hacerlo, cuanto porque estando llamado este (ilegible, parece decir punto) a ser el centro de vasta colonización, pues ahora mismo está rodeado de nuevas Colonias, conviene formar un buen (ilegible, parece decir mural) de educación, que sirva de base para la educación de las nuevas Colonias (AGN, Intermedio, caja 1, legajo 967).

La escuela podría irradiar sus luces a las inmediateces, más el potencial se veía constreñido pues carecían de recursos: la de varones tenía 94 inscriptos de los que solo asistían 76 por falta de enseres y la de niñas tenía 52 inscriptas, pero solo podían concurrir 37. En total había 146 estudiantes, de los cuales concurrirían 113. La escuela de niños estaba dividida en tres clases y se enseñaba lectura, escritura, dictado, gramática, aritmética, historia argentina, catecismo, geografía descriptiva, declamación, doctrina cristiana y Religión. Esta última referencia puede resultar disruptiva a la luz de lo conocido sobre la ley N° 1420, pero además el maestro agrega otros detalles. Con una prosa algo confusa, indica:

Asisten ya a la Escuela seis jóvenes indígenas (subrayado en el original) telegrafistas que es necesario se perfeccionen con el conocimiento de las pilas y aparatos modernos porque los que tenemos para la enseñanza son del sistema antiguo y deficientes (AGN, Intermedio, caja 1, legajo 967).

El pedido de útiles y libros de la colonia contiene una larga lista de enseres más o menos predecibles, de los cuales el maestro apunta, en nota aparte, utensilios para la enseñanza telegráfica: dos aparatos de telégrafo sistema Morse con sus baterías, tornillos, alambre de cobre, herramientas. Además, adjuntó otra enumeración firmada por la maestra Eliza M. Roca en la que se mencionan cuadernos de Anagnosia, libros de lectura, gramáticas de Bello, Historia Argentina de J. Manso, lápices de pizarra, plumas, tinta. La confluencia de métodos de lectura memorísticos y tradicionales junto a tratados de telegrafía muestra un registro sugestivo.

Estas notas fueron despachadas a Buenos Aires. Intercedió dando su visto bueno Manuel Obligado (en la comandancia de la frontera) y, luego, hicieron lo mismo Marcos Sastre y Emilio Lamarca (en tanto miembros del consejo encargados de visar el asunto). Supeditaron la provisión de elementos de telegrafía a la disponibilidad de los mismos en el Ministerio del Interior. En el mes de mayo intervino un oficial de contaduría y señaló los límites que el presupuesto había previsto para el suministro de la colonia Reconquista, observó en forma crítica la ausencia de registros estadísticos para corroborar los datos, pero nada agregó sobre el despacho de los útiles referidos.

Tal como se expresaba antes, en septiembre de 1882 volvió a ser enviada una solicitud desde la colonia Reconquista. En este caso, sí la firmó el maestro Cárcano. Indicó que venía requiriendo útiles en forma infructuosa desde el año 1880 y observaba que, de no recibirlos, se vería impedido de sacar “provecho de la juventud indígena” y su afán de ilustrar a esos “pobres” telegrafistas se vería frustrado. En 1883 el comandante de frontera firmó un recibo de los enseres que habían llegado para las dos escuelas de la colonia (MEC, año III, núm. 43) y en 1884 fue el propio Cárcano quien dio cuenta de haber recibido 25 bancos, un pizarrón y un estuche de compases. Con ello, decía, estaba en conformidad con lo esperado (MEC, año III, núm. 59).

Además, en Santa Fe, funcionó la colonia Irigoyen. Acerca de ella, en forma más escueta de lo anhelado, solo sabemos que en 1888 la Nación le donó al Consejo General de la Instrucción Pública de la provincia, la propiedad del edificio, bajo la obligación de que funcione como escuela (AGN, Intermedio, cajas 9 y 10, legajos 1361, 2129 y 2166; MEC, año IX, núm. 138).

## Córdoba

En Córdoba hubo tres Colonias Nacionales con escuelas, una de ellas ubicada en Caroya, otra en Sampacho y otra en la “Colonia Federal”.

Según se publica en el MEC la escuela de ambos sexos de Sampacho fue erigida mediante un decreto de J. A. Roca en octubre de 1882. Ello se habría llevado adelante tras “reiteradas solicitudes” del director de la colonia. Fundamentaba la decisión en el número de niños y niñas en edad de educarse (MEC, año I, núm. 2, p. 50). En 1884 era referida como Escuela Mixta Nacional (AGN, Intermedio, caja 2, legajo 2566).

En marzo de 1886 el preceptor Miguel Pascual Morro entró en conflicto con el recientemente organizado Consejo Escolar local (AGN, Intermedio, caja 86, legajo 769). La imagen del conjunto es, en principio, sesgada a una extensa nota elevada por el maestro dando cuenta de los intercambios que tuvo con el consejo y su presidente<sup>4</sup>. Allí detalló distintos problemas. Según el oficio del maestro la corporación local no matriculó a los niños, ni dio orden para que se proceda con la apertura del establecimiento. El preceptor expresó que elevó notas y, como no se lo contestó, insistió, tras lo que se le respondió con “poca categoría”. En virtud de la inoperancia de los agentes locales, el maestro avanzó por su cuenta cobrando matrícula e iniciando las clases. Algo similar le habría sucedido con el llamado a exámenes: “tuve que pasar repetidas notas para saber cuándo se verificarían, y a duras penas pude obtenerlo” (AGN, Intermedio, caja 86, legajo 769).

Si estas quejas por parte de Morró pudieron haber sido sobredimensionadas, el detalle que ofrece acerca de los útiles muestra precisiones. El preceptor puntualizó los insumos que el CNE mandó y fueron retenidos por el presidente del Consejo Escolar: 2 mapas, un reloj octogonal, una brújula, un termómetro, un almanaque movable. Algunos de estos enseres, según el maestro, estaban “adornando la pieza que le sirve de comedor al Presidente de este Consejo Escolar” (AGN, Intermedio, caja 86, legajo 769). Las protestas no terminaban allí. También indicó que el establecimiento tenía problemas que no eran solucionados:

Por no molestar más la atención de VE hablaré muy a la ligera del techo de esta casa-escuela que desde que empecé a dar clase y pedí que se techase dice el Consejo Escolar que va a componerlo y nunca llega; y los útiles se deterioran con las repetidas lluvias; y de la falta de cristales en tres puertas pues también se me promete (soy el juguete de este Consejo Escolar) y no se colocan, y todo esto lo hago presente por tener el Consejo Escolar una subvención de \$ 35 mensuales para cubrir estos gastos (AGN, Intermedio, caja 86, legajo 769).

Morró en sus notas intercaló sarcasmo y disgusto. El maestro requería que si no se cumplían los pasos de inscripción prescriptos por la ley se lo notificaran por escrito para ser eximido de la responsabilidad que le tocara. Afirmaba que el consejo lo “tomaba por juguete”, pero a él no le faltó desdén en sus contestaciones. Así, por caso, observó en relación a la fecha de inicio del año escolar: “No puedo empezar a dar clase el lunes día 8, como Ud. me dice, por ser día de Carnaval, y ordenar el Reglamento que no se dé Escuela esos días” Y agregó acerca del intercambio que tenían: “Tampoco tengo culpa de que U. reciba mis notas y no guarde atención de abrirlas, tan solo pues, según U. me dicen aún estaba cerrada, lo que indica que no se preocupa U. de los intereses educacionales” (AGN, Intermedio, caja 86, legajo 769).

En la documentación se adjunta un análisis del asunto fechado en Buenos Aires y firmado por Héctor Massera -ya mencionado en el caso de General Alvear-, del área de contaduría del CNE. El texto inicia expresando que la lectura del expediente sugiere que podría producirse un “choque violento” entre el maestro y las autoridades del consejo local. Imparte culpas para el presidente del Consejo Escolar –que debería ser sancionado-, así como al preceptor en quien observa un “espíritu de rebeldía”; pero no resulta concluyente y deriva el asunto al inspector Carlos Vergara. A fines de mayo este presentó una apurada nota en que se indica: “de las denuncias que existen en este expediente no conocemos su grado de verdad”. El 29 de mayo el asunto volvió a contaduría y Héctor Massera respondió a lo indicado por Vergara observando la necesidad de tomar una resolución e insinuando que, de corroborarse la denuncia hecha por el preceptor, “se armaría de antemano la picota contra el Maestro”. El 1 de junio Zorrilla cerró el expediente con un formal “archívese” (AGN, Intermedio, caja 86, legajo 769)<sup>5</sup>.

En 1888 el establecimiento de Sampacho se clausuró provisoriamente por el alarmante contagio de viruela (MEC, año IX, núm. 134) y recién se volvió a tenerse noticias del intento de poner en marcha escuelas en el lugar en 1896. Entonces, se advirtió la necesidad de establecimientos y se pintó un sombrío panorama; indicaban las autoridades en su informe:

estas dos escuelas servirán a lo que puede llamarse Villa Sampacho. ¿Y los hijos de los labriegos austriacos é italianos que viven en el resto de la colonia? Son más numerosos que los de la Villa y crecen en la mayor ignorancia, porque hoy, como antes, no hay escuelas para ellos (MEC, año XVI, núm. 279, p. 896).

Poco después Rubén B. Díaz realizó otro informe en el que ofreció un panorama halagüeño. Detalló que se habían instalado dos escuelas: “Sampacho puede presentar hoy al viajero, sin avergonzarse ni vanagloriarse, dos escuelas modestas, pero concurridas y de filiación moderna, que ejercen visible influencia en la niñez y población” (MEC, XVIII, núm. 309, p. 404). Asistían 140 alumnos y como maestros estaban Marcos A. Fernández y Domingo E. Ceballos, acompañados por sendos ayudantes. Los cuatro eran argentinos, de entre 20 y 29 años. Y si Díaz fue algo crítico acerca del método de enseñanza empleado, redundó en elogios al Consejo Escolar. Para 1904 se habían radicado en la colonia 3 escuelas públicas (MEC, año XXV, núm. 382).

Lo conocido sobre el devenir de la escuela en colonia Caroya se inicia con una nota firmada por Sarmiento disponiendo que se pusiera en marcha un establecimiento (y elogiando la presencia de obreros y recursos para que se construyan bancas y mesas) (MEC, año I, núm. 2). Poco después, en 1882 José A. Wilde -quien era vocal de la Comisión Nacional de Educación- realizó una inspección a la provincia y se detuvo, entre otros sitios, en colonia Caroya. Apuntó que había 122 varones matriculados y 86 niñas, pero la asistencia durante su visita rondó los 60 alumnos; ello se habría debido a la propagación del sarampión. Entre otras notas, Wilde remarcó que, aunque algo limitado, el edificio de la escuela era nacional (Comisión Nacional de Educación, 1883, p. 227, MEC, año I, núm. 11, p. 323).

En el año siguiente hubo exámenes. Las actas con los resultados fueron firmadas por Gervasio Negri, comisionado de la colonia. La formalidad y corrección del texto son algo llamativas. Se indica:

En las visitas que el comisionado practicó a la escuela en número de no menos de 4 por cada mes, han podido formarse también un criterio exacto del régimen de esta Escuela, que se resume así: pocos castigos y suaves, limitándose a reconveniones paternales. Y la única falta que advertía, era la de útiles o libros (MEC, 52, año III, p. 380).

En 1885 el inspector nacional apuntó irregularidades en relación al caso de Caroya:

En este cuatrimestre se ha suprimido el sobre sueldo que la provincia acuerda al preceptor de la escuela Nacional de Caroya, porque esta escuela sirve a los intereses de Jesús María (poblado vecino), de donde concurren niños a la Escuela Nacional” (MEC, año V, núm. 77, p. 525).

En 1887 y 1888 hubo exámenes en la escuela. El presidente del Consejo Escolar del distrito asistió y dio cuenta de un resultado satisfactorio, a pesar del diagnóstico pesimista que tenía antes de celebrarlo. Los elogios fueron efectuados para el maestro Antonio Delgado y la maestra Isabel I. de Delgado (MEC, años IX y XI, números 123 y 154, pp. 138 y 696).

El tercer caso de la provincia de Córdoba corresponde a la “Colonia Federal”<sup>6</sup>. La referencia es datada a partir de un expediente en el que se rindieron cuentas de matrículas (AGN, Intermedio, caja 6, legajo 975). Junto a la presentación, los miembros del Consejo Escolar expresaban la necesidad de refaccionar el edificio escolar. Anhelaban ampliarlo, pues tenía insuficiente cantidad de asientos disponibles “a pesar de darse clase de varones y niñas separadamente, o a distintas horas del día”. Planificaban construir tres piezas, un aljibe y letrinas. Lo recaudado, sin embargo, no era suficiente para tal obra. En respuesta al asunto, Zorrilla resolvió dejar en manos del Consejo Escolar local los \$ 145 que habían recolectado como

base para una suscripción que deberá levantarse en la Colonia con el fin de atender a las refacciones del edificio de la Escuela y proveer a esta de los útiles y aseo y demás cuyo envío desde esta Capital es difícil (AGN, Intermedio, caja 6, legajo 975).

Poco después, en 1889, la colonia fue mencionada en un artículo publicado en la revista del CNE. Allí el Consejo Escolar expresaba que a fines del año anterior se habían tomado exámenes en la “Escuela Mixta Nacional Benjamín Zorrilla”. Quienes suscribían el oficio expresaban con pena el resultado, “quedando suficientemente constatado el abandono y culpable negligencia por parte de los encargados de la enseñanza. Se examinaron 41 varones y 12 niñas, pero ninguno obtuvo, ni siquiera, clasificación de ‘bueno’” (MEC, año XI, núm. 152, p. 607).

## Consideraciones finales

En 1889 se publicó en el MEC una resolución tomada en la 14ª sesión del CNE celebrada el día 28 de febrero. Allí se expresó:

Pasar, desde el 1º de Mayo del corriente año, las escuelas de las colonias Caroya Sampacho, a la jurisdicción de la provincia de Córdoba, y las de Villa Libertad y Colonia Federal, a la de Entre Ríos, con su personal y enseres (MEC, año XI, núm. 154, p. 716).

La nota esboza un temprano proceso de transferencia que, sin embargo, no se llevó adelante en forma drástica. A lo largo del siglo XX no desaparecerían las referencias a escuelas ligadas al CNE en Colonias Nacionales; pero esa trayectoria, y su articulación con la ley Láinez, deberá ser objeto de otro análisis. Esta ley de 1905 -sancionada en un clima de revisión de aspectos ligados a la inmigración, al mundo laboral, al servicio militar, al ámbito electoral y, también, a lo educativo- constituyó un mojón en la relación interjurisdiccional conformada en torno a las escuelas públicas primarias (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007; Petitti, 2021). Un análisis del modo en que se realizó esa articulación sería importante, así como una indagación con una escala más acotada, ya sea local o provincial, para reconocer detalles que en este artículo no se distinguen. Otra perspectiva sugerente podría estar dada por la comparación con la situación vivida en el seno de las escuelas instaladas en los Territorios Nacionales (Camarrota, 2020), casos con lo que se perciben algunas semejanzas.

A diferencia de lo usualmente considerado, aquí se ha mostrado que el proceso de diálogo e interrelación entre Nación y provincias tuvo pliegues que antecedieron a la ley Láinez. Se trató de unos pocos casos, pero esa limitada cantidad no explica la velada referencia que el asunto ha tenido en la historiografía. ¿A qué se debe la ausencia? La hipótesis que se sustenta a lo largo de este artículo sugiere que la respuesta a tal interrogante está dada por el modo en que la historiografía ha reflexionado sobre el Estado. El énfasis en la consideración de una organización centralizada ha opacado, quizás, instancias de diálogo e interacción menos verticales.

Algunas referencias ligadas a lo identitario y al nacionalismo aparecen en estos procesos. Dos detalles pueden referirse al respecto. Por un lado, cabe aludir a notas que son datadas en un período algo más temprano que lo registrado por Bertoni (2001). Además, puede advertirse cómo miembros de la burocracia del CNE interceden en el tema. Si la importancia de Benjamín Zorrilla u Onésimo Leguizamón -en tanto presidentes del Consejo a lo largo de extensos períodos- es eventualmente destacada, aquí aparecen personajes como Héctor Massera, por caso, acerca del cual sería enriquecedor tener una idea de su trayectoria. Sus pendulares y tajantes intervenciones sirven para dar cuenta de cómo, en el seno del CNE, no hubo una posición monolítica (Bertoni, 2001). Esa consideración, aunque referida al nacionalismo, sirve para repensar lo institucional como una configuración de relaciones, con una lógica más dialógica, que vertical. Y, con ello, modos cotidianos de hacer política cobran sentido.

## Referencias bibliográficas

- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En E. L. Bohoslavsky y G. Soprano (Eds.). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina, desde 1880 hasta la actualidad* (pp. 9-55). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bragoni, B., y Míguez, E. (2010). De la periferia al centro: La formación de un sistema político nacional, 1852-1880. En Bragoni, B. y Míguez, E. (Coord.). *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional, 1852-1880* (pp. 9-28). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Bustamante Vismara, J. (2021). Educación y finanzas, el cobro de matrículas en escuelas públicas (Argentina, fines del siglo XIX). *Anuario de Historia de la Educación*, 22(1), pp. 22-39.
- Cammarota, A. (2020). Nacionalizar y educar: Problemas de la Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940). *Avances del Cesor*, 17(22), pp. 23-50.
- Ceva, M. G. (2014). Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en Argentina, 1884-1938. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 28(77), pp. 59-82.
- Consejo Nacional de Educación (1883). Comisión Nacional de Educación, ed. Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales durante el año 1882. Buenos Aires, Argentina.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Djenderedjian, J. C. (2008). La colonización agrícola en Argentina, 1850-1900: Problemas y desafíos de un complejo proceso de cambio productivo en Santa Fe y Entre Ríos. *América Latina en la historia económica*, (30), pp. 127-157.
- Gallo, E. L. (2004). *La pampa gringa: La colonización agrícola en Santa Fe, 1870 - 1895*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *A cien años de la Ley Láinez*. Sin datos, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Oszlak, O. (1982). *La formación del estado argentino: Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.
- Petitti, E. M. (2021). La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, docencia y tecnología*, (63), pp. 33-35.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

## Notas

1 Una versión preliminar de este trabajo fue leída en el Workshop “Escuelas primarias del Consejo Nacional de Educación en provincias y territorios nacionales (1881-1980)” organizado por el Instituto de Estudios Sociales del CONICET/Universidad Nacional de Entre Ríos en mayo de 2024. Vaya un agradecimiento a los organizadores y comentaristas de ese evento, así como a los evaluadores de la revista.

2 En el mencionado ejemplar de El Monitor de la Educación Común el nombre de la colonia aparece con tilde. En las citas textuales se ha respetado la ortografía de la documentación.

3 Algunos de los casos aquí citados han sido referidos, en relación a temas de finanzas y matrículas en el marco de lo legislado por la ley N° 1420, en Bustamante Vismara, 2021.

4 Rubén B. Díaz expresa que el maestro habría tomado el cargo en octubre de 1886, pero hay registros que refieren que ya estaba en la escuela en marzo de ese año (MEC, año XII, núm. 226, p. 140).

5 En el año 1892 el maestro y su esposa continuaban ligados a la administración de escuelas nacionales. Ese año fue elogiado por Rubén B. Díaz acerca de su desempeño como maestro en la Isla Martín García y a principios del siglo XX aparece como preceptor de la escuela industrial que se radicó en la ciudad de Rosario.

6 Con este mismo nombre se radicó un asentamiento en Entre Ríos, pero allí no hubo escuela nacional.