

Espacios en Blanco

Revista de Educación

DOSSIER

40 AÑOS DE EDUCACIÓN EN ARGENTINA:

LOGROS, DEUDAS Y DESAFÍOS
DE LA DEMOCRATIZACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

La democratización desafiada: avances y retrocesos en la
educación pública a 40 años de la recuperación democrática

EDITORAS

SONIA ARAUJO

JORGELINA MENDEZ

MARÍA EUGENIA VERELLEN

(UNICEN)



NEES

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



UNICEN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

35

VOL. 2

Serie indagaciones | Julio/Diciembre 2025

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. 2 ~ Julio/Diciembre ~ 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. 2 - Julio/Diciembre 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.

DOAJ - Directory of Open Access Journals.

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.

EBSCOhost - Elton Bryson Stephens Company

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.

MIAR- Matriz de información para el Análisis de Revistas- Universitat de Barcelona.

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Nerina Menchón - Jorgelina Méndez.

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. Josefina Di Nucci

Vicedecana

Prof. María Alejandra Ballester

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

Secretaría 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
Lucía García
María de los Ángeles Fanaro
María del Carmen Rímoli
Sonia Araujo

EQUIPO EDITORIAL

Jorgelina Mendez
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Natalia Vuksinic
Nerina Menchón
Daniela Ángeles Sisti

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Índice

Palabras de apertura de la Dirección de Espacios en Blanco	11
Dossier – N° 35 – Vol. 2 – 40 años de educación en Argentina: logros, deudas y desafíos de la democratización	
Presentación	
<i>Sonia Araujo, Jorgelina Mendez y María Eugenia Verellen</i>	15
El papel de los intelectuales en las reformas educativas en los 40 años de democracia: el gobierno del presidente Raúl Alfonsín	
<i>Fernando Avendaño</i>	21
Transición y estabilización democrática: transferencia de saberes y élites estatales en educación durante la primera mitad de los años noventa	
<i>Daniel Pinkasz</i>	33
Intelectuales y políticas educativas nacionales en la primera década del Siglo XXI (Argentina)	
<i>Alejandra Birgin</i>	43
Trayectoria y aportes de la Extensión Universitaria en los 40 años del proceso democrático argentino	
<i>Gabriel Asprella</i>	65
La investigación en la universidad: convergencias y divergencias entre las políticas universitarias y las políticas de CyT en la Argentina reciente (2003 a la actualidad)	
<i>Claudio Suasnábar</i>	79
Políticas de control y políticas de transformación de la enseñanza en 40 años de construcción democrática	
<i>Hebe Roig</i>	97
La educación superior en la interfaz híbrida: experiencias conectivas en el escenario postdigital	
<i>María Alejandra Ambrosino</i>	109
Problemáticas sobre la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior a partir de la recuperación de la democracia. Una mirada histórica	
<i>Walter Marcelo Campi</i>	121
Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG	
<i>Silvina Casablancas</i>	135

Educación Sexual Integral: estudios que abordan la perspectiva del estudiante en la escuela secundaria en Argentina e importancia del desarrollo de intervenciones educativas y políticas públicas

Candela Cuello, Lara Beristayn, Valentina Casanova, Narela Sanchez Quattrini y Jazmín Cevalco 147

La relación del infante con el adulto y sus implicancias en educación infantil chilena. Una revisión bibliográfica

Natalia Villar-Cavieres, Tatiana Gurovich Pinto, Francheska Palma-Fabricio, Mariana Flores-Castañón y César Faúndez-Casanova 163

Emocionalización corporal: un análisis de las políticas educativas actuales (Uruguay, 2020-2024)

Paola Dogliotti y Natalia Estela 179

La construcción narrativa de saberes didácticos en el campo de las Ciencias de la Educación. Condiciones sensibles y profesionales que germinan el arte de enseñar en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Carolina Pandolfi y Jonathan Aguirre 197

Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK) en contextos STEM y STEAM: Una revisión bibliográfica

Miguel Angel Paidicán Soto y Pamela Alejandra Arredondo Herrera 209

Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios

Lucrecia A. Sotelo 233

Saberes didácticos en itinerarios de formación docente universitaria

Victoria Baraldi, María Virginia Luna, Sofía Picco y Romina Guadalupe Gallo 245

Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria públicas en el noroeste de México

Carlos Javier Del Cid García, Nicolás Eduardo Juraz Rolón y José Ángel Vera Noriega 259

Summary

Opening remarks by the Dirección de Espacios en Blanco	11
Dossier – N° 35 – Vol. 2 – 40 Years of Education in Argentina: Achievements, Pending Issues, and Challenges of Democratization	
Presentation	
<i>Sonia Araujo, Jorgelina Mendez y María Eugenia Verellen</i>	15
The role of intellectuals in educational reforms during 40 years of democracy: the government of President Raúl Alfonsín	
<i>Fernando Avendaño</i>	21
Transition and democratic stabilization: transfer of knowledge and state elites in education in the first half of the 1990s	
<i>Daniel Pinkasz</i>	33
Intellectuals and national educational policies in the first decade of the 21st century (Argentina)	
<i>Alejandra Birgin</i>	43
History and contributions of University Extension in the 40 years of the Argentine democratic process	
<i>Gabriel Asprella</i>	65
University research: convergences and divergences between university policies and science and technology policies in recent Argentina (2003 to the present)	
<i>Claudio Suasnábar</i>	79
Control Policies and Transformative Policies in Teaching: Forty Years of Democratic Construction	
<i>Hebe Roig</i>	97
Higher education in the hybrid interface: connective experiences in the post-digital landscape	
<i>María Alejandra Ambrosino</i>	109
Problemáticas sobre la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior a partir de la recuperación de la democracia. Una mirada histórica	
<i>Walter Marcelo Campi</i>	121
Recovering the Pedagogical Trace in Dynamic Learning Scenarios with Cultural Technologies and IAG	
<i>Silvina Casablancas</i>	135

Articles – N° 35 – Vol. 2 – July/December

Comprehensive Sex Education: studies that examine high-school students' perspectives in Argentina and importance of the development of educational interventions and public policies <i>Candela Cuello, Lara Beristayn, Valentina Casanova, Narela Sanchez Quattrini y Jazmín Cevalco</i>	149
The relationship between the infant and the adult and its implications in Chilean early childhood education. A bibliographic review <i>Natalia Villar-Cavieres, Tatiana Gurovich Pinto, Francheska Palma-Fabricio, Mariana Flores-Castañón y César Faúndez-Casanova</i>	163
Emotionalization of the body: an analysis of current education policies (Uruguay, 2020-2024) <i>Paola Dogliotti y Natalia Estela</i>	179
The narrative construction of didactic knowledge in the field of Educational Sciences. Sensitive and professional conditions that germinate the art of teaching at the National University of Mar del Plata, Argentina <i>Carolina Pandolfi y Jonathan Aguirre</i>	197
Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in STEM and STEAM contexts: A literature review <i>Miguel Angel Paidicán Soto y Pamela Alejandra Arredondo Herrera</i>	209
The Beginnings of University Life in Argentina: Towards the Construction of a Field of Study <i>Lucrecia A. Sotelo</i>	233
Didactic knowledge in university teacher training itineraries <i>Victoria Baraldi, María Virginia Luna, Sofia Picco y Romina Guadalupe Gallo</i>	245
School coexistence in public secondary schools in northwestern Mexico <i>Carlos Javier Del Cid García, Nicolás Eduardo Juraz Rolón y José Ángel Vera Noriega</i>	259

PALABRAS DE APERTURA

DE LA DIRECCIÓN DE
ESPACIOS EN BLANCO

35 - 2



A 30 años de la Revista Espacios en Blanco,
del Programa de Postgrado en Educación y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
A 60 años de la Facultad de Ciencias Humanas -UNICEN-
A 40 años del Congreso Pedagógico Nacional y la Ley de Normalización Universitaria

27, 28 y 29 de noviembre de 2024
Campus Universitario UNICEN, Tandil, PBA

Palabras de apertura de la Dirección de Espacios en Blanco

Opening remarks by the Dirección de Espacios en Blanco

Fecha: 27 de noviembre de 2024, de 9 a 10 hs.
Modalidad: híbrida (presencial y virtual).

Ante todo les doy la bienvenida, en nombre de la Dirección, Equipo y Comité Editorial de la Revista Espacios en Blanco y del Comité Organizador, a este *III Encuentro Internacional de Educación*. Como sabe la mayoría de los y las presentes, *Espacios en Blanco* cumple treinta años ininterrumpidos de labor desde que nos propusimos generar un espacio de difusión de saberes académicos producidos en el campo educativo. La trayectoria consolidada en estas tres décadas nos convoca –hoy más que nunca– al desafío de seguir reeditando el momento fundacional con todos/as aquellos/as que hicieron y hacen posible llevar adelante el compromiso que asumimos en los inicios de la Revista.

La creación de *Espacios en Blanco* no fue un hecho aislado, sino que formó parte de otras dos creaciones que fueron fortaleciendo la investigación, la producción y divulgación de conocimientos, así como la formación académica de posgrado en el campo educativo en la Facultad de Ciencias Humanas que también cumple en este año 60 años de existencia, junto a los 50 años de la UNICEN. Tal es el caso de la institucionalización definitiva del *Núcleo de Estudios Educativos y Sociales* (NEES) en 1993, y de la *Maestría* y el *Doctorado en Educación* que, junto a nosotras, está celebrando sus 30 años. Estas creaciones se fueron gestando desde la recuperación democrática y la normalización universitaria, la cual hoy también conmemoramos, junto a los cuarenta años de la convocatoria del Congreso Pedagógico Nacional.

El eje que nos convoca en esta tercera edición de encuentros es reflexionar sobre la *democratización desafiada, y los avances y retrocesos en la educación pública* durante estos 40 años de democracia; el cual hemos enmarcado en el plan de lucha por la defensa de la educación pública y el sistema científico. Una democracia que también ha tenido avances y retrocesos, así como embates que pueden estar poniendo en riesgo algunos de los derechos que creímos incuestionables, pese a tener el rango de garantía constitucional no sólo en Argentina, sino también en países de América Latina; como es el derecho a la educación en tanto responsabilidad indelegable e imprescriptible de los estados. Asimismo, una democracia que tiene grandes deudas, como es el atenuar las profundas desigualdades sociales y educativas que aún atraviesan a gran parte de las poblaciones de nuestros países.

Esta vez quisiera hacer hincapié, no en la Revista como lo he hecho en años pasados, sino en la importancia que tuvo el proceso de normalización universitaria para el desarrollo y consolidación de estas tres creaciones que, junto a otras a las que se referirá Jorgelina Méndez, hoy conmemoramos. Confieso que hacía mucho tiempo que no leía el Decreto PE N° 154/83 firmado por el entonces presidente Raúl Alfonsín y el ministro de Educación Alconada Aramburu a muy poco tiempo de sus asunciones; y si bien el panel 2 se dedicará con mucha más experticia que yo a trabajar las políticas en docencia, extensión e investigación universitarias, quisiera compartir con ustedes algunos pasajes de los considerandos que hoy vuelven a tener una significación

particular ante la desfinanciación y desalarización a las que nos están sometiendo, como así también ante los agravios que estamos sufriendo la comunidad universitaria.

En estos considerandos se mencionaba, entre otras cuestiones, “restablecer el pleno ejercicio de la autonomía universitaria, garantizando la libertad académica... el principio de igualdad de oportunidades y posibilidades... que la Universidad debe gobernarse por sus propios claustros... [Haciéndose] imprescindible la participación... estudiantil”, así como la apertura a concursos abiertos de los/as docentes. Volver a estos principios rectores de la universidad pública argentina nos permitió salir de un período al que definían de “congelamiento” y paralización (Cano, 1985, p. 26). O como lo explicitaba Pedro Krotsch (1993), con la plena vigencia de estos principios rectores:

Podríamos decir que se pasa de un sistema universitario largamente dependiente de la autoridad burocrático-estatal (a partir de 1966 hasta 1983, salvo el breve período del 73 al 74) a un sistema asentado en la base del mismo. Estudiantes y docentes [hoy incluiríamos también a los/as no docentes] constituyen los agentes concretos de este proceso de apertura y renovación de los espacios disciplinarios y de gobierno de las instituciones (p.189).

El recordar este momento re-fundacional de las universidades, no dando por sentada la democracia ni los derechos que supimos restablecer en 1984 y también conquistar a lo largo de estas cuatro décadas, supone a mi entender apostar, como dice Cecilia Lesgart (2013) recuperando a Chantal Mouffe, a “*democratizar a la democracia*” y, agrego, a nuestras instituciones públicas. En un momento donde lo público también se encuentra cuestionado, tornándose necesario poner toda nuestra capacidad y producción intelectual al servicio de su mejora.

Por último, en nombre de Rosana Corrado y mío, queremos agradecer la presencia de todos y todas Uds., y a quienes han hecho posible que hoy nos encontremos aquí: en primer lugar, al valioso y comprometido Equipo Editorial, a las y los integrantes del Comité Editorial, del Consejo Asesor y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, a los Comités Organizador y Científico del Encuentro; a las autoridades y no docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, a las y los graduados/as y estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación Inicial, a las y los coordinadores/as de los diferentes espacios en que se ha estructurado este encuentro, a las/os participantes de los paneles y simposios que se desarrollarán en estos tres días de trabajo. Y por último, agradecer aquellos que han venido al auxilio de apoyo técnico y económico cuando los organismos científicos nos los han negado: al Municipio de Tandil, a la UNICEN (especialmente a la Secretaría de Bienestar Estudiantil que ha posibilitado el alojamiento de estudiantes de otras UUNN) y a las Secretaría General, de Extensión e Investigación y Postgrado, a las áreas de Comunicación Estratégica, Docente y de Informática de la Facultad de Ciencias Humanas que nos ha ayudado que, en estos momentos de falta de subsidios a la investigación, nos arriesguemos a realizar el encuentro en formato híbrido posibilitando que participen colegas que de otro modo no habrían podido hacerlo

No queremos dejar de evocar, agradecer y pensar en quienes han dejado sus huellas en la Revista, asumiendo diferentes roles, funciones, tareas en las diferentes etapas de gestión durante estos treinta años compartidos.

Les deseamos un fructífero trabajo e intercambios en estos tres días y que sigamos haciendo lo mismo que venimos haciendo en estas últimas 4, 3, 2 o menos de 1 década de vivir en democracia aún cuando esté desafiada: trabajando con responsabilidad, respetando las ideas de otros y otras, enriqueciéndonos de ellas, sobre todo de aquellas a las que no adherimos política, ideológica o epistemológicamente; con la firme convicción de defender la educación pública y la ciencia, de aportar con nuestras indagaciones a que se logren mayores niveles de igualdad y de justicia social y educativa.

Porque la democracia, volviendo a recuperar a Chantal Mouffe, no es otra cosa que un “particular juego entre producción de consensos y disensos, ella entraña el desacuerdo, y no desplaza el conflicto fuera del espacio político, sea este público o estatal” (p. 18); que supone saberes, pasiones, creencias plurales; aun cuando reconozcamos los problemas que acarrea lidiar con el pluralismo. Pero la Universidad es justamente esto: heterogeneidad, diversidad y no deberíamos aceptar que nos definan de otro modo.

Muchas gracias

Referencias bibliográficas

Cano, D. (1985) *La Educación superior en la Argentina*. Argentina, Buenos Aires: GEL.

Lesgart, C. (2013) “Democratización de la democracia: El conflicto y las pasiones” en *Estudios* (29), 13-34.

Krotsch, P. (1993) La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad* (3), 5-29.



SECCIÓN

DOSSIER

35 - 2

Presentación

Presentation

Sonia Araujo

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires, Argentina*
saraujo@fch.unicen.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-7692-1821>

Jorgelina Mendez

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires, Argentina*
jmendez@fch.unicen.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-8278-1100>

María Eugenia Verellen

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires, Argentina*
meverellen@fch.uncen.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0009-2200-2342>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-445>



Acceso abierto diamante

El presente Dossier es producto de las exposiciones e intercambios de los tres paneles desarrollados en el marco del *III Encuentro Internacional de Educación*, llevado a cabo en la sede de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires los días 27, 28 y 29 de noviembre de 2024. La organización del Encuentro buscó crear un espacio para reflexionar en torno a los logros, desafíos y tensiones que atraviesan la democratización de las instituciones educativas y científicas en los escenarios regional, nacional e institucional, en el marco de los 40 años de vida en democracia en la Argentina. Esta reflexión consideró que, si bien se trata de un período en el que se han ampliado considerablemente los niveles de acceso a la escolarización y a la educación superior, esta ampliación se ha dado en contextos atravesados por múltiples problemáticas políticas, sociales y económicas, que han contribuido a la profundización de las desigualdades.

En ese sentido, los ejes temáticos abordados en cada panel fueron pensados en articulación con dicho encuadre: primero, un balance de las reformas educativas desde la recuperación democrática considerando el rol de los intelectuales en la gestión pública y la articulación entre el plano académico y político; segundo, una lectura sobre las políticas en materia de enseñanza, investigación y extensión universitaria a lo largo de este mismo período histórico; y tercero, la exploración del impacto de las tecnologías digitales en las prácticas educativas y los procesos de democratización del aprendizaje, identificando deudas pendientes, tensiones persistentes y desafíos futuros en este ámbito.

El Dossier recoge las intervenciones realizadas por destacados colegas invitados -por su especialidad en las diferentes temáticas- con el propósito de ampliar el intercambio y seguir aportando a la reflexión en torno a la democratización y el derecho a la educación, ejes del III Encuentro. A continuación, se presentan las tres secciones que se corresponden con la organización de los paneles.

1. La primera parte del Dossier recoge las intervenciones del panel *"El papel de los intelectuales en las reformas educativas durante los 40 años de democracia argentina"*, que analizó la relación entre el campo intelectual y las políticas educativas de distinto signo desde el retorno a la democracia. Específicamente, políticas desarrolladas en el marco de reformas educativas que han modificado o intentado modificar al sistema educativo a nivel nacional. El debate se centró en el rol de intelectuales, expertos y especialistas en áreas de conducción y diseño de dichas reformas, recortando tres momentos significativos identificados por el impacto que han producido en las prácticas escolares. El primero, durante la transición democrática (década de 1980), con eje en la democratización educativa y un modelo de reforma por proyectos; el segundo durante los años 90, orientado a reestructurar y modernizar el sistema educativo en el marco del proceso más general de reforma del estado de influencia neoliberal, culminando en la sanción de una ley que lo unificó política, administrativa e institucionalmente; el tercero, la primera década del siglo XXI, momento en el cual se continuó con una reforma integral enfocada en la inclusión y promoción de la igualdad. De tal manera los tres artículos que componen esta sección abordan estos momentos clave trazando puntos para mirar las continuidades y discontinuidades entre estos procesos.

El trabajo de Fernando Avendaño, *"El papel de los intelectuales en las reformas educativas en los 40 años de democracia: el gobierno del presidente Raúl Alfonsín"*, destaca el rol de sectores de la intelectualidad como funcionarios, asesores y productores de discursos pedagógicos durante la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) en relación a cuatro iniciativas clave: el Congreso Pedagógico Nacional, el Plan Nacional de Alfabetización, la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento Docente y el currículo *"Maestros de Enseñanza Básica"*. El autor remarca que, aunque interrumpidos, estos proyectos sentaron las bases para democratizar el sistema educativo en la post-dictadura y marcaron líneas de política que serán retomadas en otras gestiones, aunque con sentidos diferentes. Asimismo enfatiza en este período la "intelectualización de la política" y la producción de una cultura pedagógica democrática como ejes de la construcción de política educativa de esta gestión.

El trabajo de Daniel Pinkasz, *"Transición y estabilización democrática: transferencia de saberes y élites estatales en educación durante la primera mitad de los años noventa"*, explora el rol de intelectuales y expertos en la reforma de los 90, particularmente en la definición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Argumenta que en esta reforma desde el Estado se abrieron espacios para académicos y técnicos -algunos integrados a las burocracias estatales durante la transición democrática- auto posicionándose como una élite intelectual con una relativa autonomía frente a este. En efecto, argumenta que es el propio grupo quien se legitima como "analistas simbólicos" (Braslavsky y Cosse, 2006) sobre la base de un bagaje de conocimiento producido entre el final de la dictadura y el inicio de la transición. A partir de allí el artículo recorre la convocatoria a especialistas y expertos disciplinares en la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) como una estrategia de "blindaje técnico" que permitió legitimarlos desde su rigor académico por sobre las presiones políticas (teniendo en cuenta el *lobby* católico en este proceso). Conjuntamente plantea la influencia de los organismos internacionales y el rol de esta élite en traducir demandas que reconfiguraron el campo educativo bajo una lógica técnica.

El artículo de Alejandra Birgin, *"Intelectuales y políticas educativas nacionales en la primera década del Siglo XXI (Argentina)"*, contrasta el enfoque técnico de los 90 con las políticas pos-2001, enfocándose en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), estableciendo un fructífero diálogo con el trabajo de Pinkasz. Contrasta el enfoque técnico/experto de los '90 con la apuesta en clave pedagógica basada en el mandato de inclusión y ampliación de derechos focalizada en la transmisión cultural, la especificidad de la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Centrándose en la producción curricular situada entre la prescripción política y el hacer/saber docente destaca en este período el rol -o el reconocimiento por parte del estado nacional- a los propios docentes como productores de ese saber y mediadores de la Reforma. Como síntesis la autora destaca que la propia intelectualidad no es un bloque homogéneo como tampoco lo es su vínculo con la política educativa en tanto expresión de las diferentes perspectivas acerca de la relación con los saberes.

En este recorrido, los tres trabajos permiten explorar algunas líneas transversales sobre el rol de los intelectuales en las reformas educativas desde la transición democrática, enfocándose en los espacios y mecanismos de legitimación del conocimiento experto en cada una de ellas, las tensiones entre autonomía intelectual y producción de saberes desde el Estado, y el rol de los docentes como productores de conocimiento y su participación en estos procesos. Así, aportan elementos para problematizar las particularidades de cada período en relación con las agendas político-educativas, la influencia de organismos internacionales, las disputas curriculares con actores como la Iglesia Católica, y las concepciones subyacentes sobre el rol y los saberes docentes. Estos ejes transversales permiten identificar cómo estas dimensiones se reconfiguraron en contextos históricos específicos desde la transición democrática hasta las reformas tecnocráticas de los noventa y la postcrisis del 2001. Fundamentalmente, al examinar la vinculación entre el campo intelectual y las reformas educativas, los trabajos evidencian la alta discontinuidad de estas frente a los cambios de gobierno, aún con continuidades entre líneas de políticas, y entre los planteles de expertos y especialistas convocados. De allí es posible plantear que las reformas educativas constituyen un campo de tensión perdurable y un ámbito fructífero para la indagación académica, así como también se constituyen en un testimonio elocuente de estos cuarenta y un años de democracia.

2. El panel *“Políticas de enseñanza, investigación y extensión. Miradas a 40 años de la recuperación de la democracia en la Argentina”*, tuvo como propósito revisitar la Universidad Pública desde el punto de vista de las actividades centrales que definen el quehacer, la identidad y el sentido de las instituciones: la docencia relacionada con la transmisión de conocimientos para la formación de profesionales, la investigación asociada a la producción de conocimiento científico-tecnológico, y la extensión en tanto vinculación y articulación con las problemáticas del territorio y los sectores de la sociedad en los que se inserta. Cada una de estas actividades sustantivas tiene una lógica particular, supone un campo de saberes, prácticas y modos de gestión propios, razón por la cual se considera que es posible analizarlas en su especificidad. Desde la recuperación democrática en la década de 1980, las políticas gubernamentales e institucionales así como las propias condiciones de los contextos global, nacional y regional, con diferente gravitación en distintos momentos, incentivaron una u otra función, promovieron su problematización y redefinición, originaron encuentros y desencuentros entre ellas. Se trata de volver hacia atrás para comprender el presente identificando momentos del derrotero particular de cada una de estas actividades que, en el tiempo, han favorecido o limitado el logro de los propósitos y objetivos de la universidad pública. Desde este punto de vista, los textos que se incluyen a continuación constituyen un aporte sustantivo original en tanto, por un lado, visibilizan las tensiones presentes en estos campos de acción a lo largo del tiempo y, por otro lado, permiten recuperar las políticas universitarias nacionales y acciones institucionales que abonaron la construcción de una universidad pública democrática, inclusiva y con relevancia académica, política y sociocultural. Por tal motivo invitamos a leer los textos propuestos con el propósito de incorporar sus ideas en el debate para repensar la universidad pública en un escenario complejo donde su ideario democrático y plural está amenazado al compás de las políticas de ajuste.

El texto de Hebe Roig, *“Políticas de control y políticas de transformación de la enseñanza en 40 años de construcción democrática”*, centra el análisis del período en tres escenarios específicos: la evaluación del desempeño docente a través de encuestas estudiantiles, la formación pedagógica del profesorado universitario mediante carreras de posgrado, y la educación a distancia (EaD) en la universidad. En el trabajo se adopta una mirada macropolítica colocando el foco en la relación entre el Estado y la universidad bajo el reconocimiento de que seguramente quedan fuera experiencias institucionales que se han apartado de las tendencias dominantes. A su vez, los tres escenarios son abordados desde una óptica particular, las “políticas de control” y las “políticas de transformación”: las primeras, centradas en la regulación, supervisión y aseguramiento de la calidad, a fin de garantizar el cumplimiento de estándares, normativas y procedimientos para asegurar la eficiencia y la responsabilidad en el uso de recursos y resultados educativos; las segundas, orientadas a promover cambios estructurales e innovaciones pedagógicas con el propósito de transformar la universidad para que la enseñanza sea más relevante, inclusiva, y promueva en los estudiantes el pensamiento crítico y el compromiso

con la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno. A lo largo del texto la autora, durante el extenso lapso considerado, muestra la oscilación de las políticas universitarias entre las “políticas de control” y las “políticas de transformación” en los diferentes escenarios, y propone recuperar una agenda de transformación educativa que reconozca la enseñanza como una función central y fundante de la universidad en un contexto, como el presente, en el que las políticas de control tienden a imponerse bajo lógicas de ajuste.

El artículo de Claudio Suasnábar, *“La investigación en la universidad: convergencias y divergencias entre las políticas universitarias y las políticas de CyT en la Argentina reciente (2003 a la actualidad)”*, a través de una interpretación ensayística, recorre la convergencia y divergencia entre las políticas universitarias y de ciencia y tecnología (CyT) en la Argentina de las últimas dos décadas hasta el presente. En el abordaje se recortan dos dimensiones de análisis: las tendencias de cambio estructurales en cada uno de los sectores (expansión, estructuras, financiamiento) y las orientaciones de política (discursos, instrumentos, gobierno). En el período analizado el texto recorta cuatro momentos. El primero, durante los gobiernos kirchneristas entre 2003 y 2015, en el caso de CyT, se caracteriza por la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MINCyT) y una mayor cohesión de las políticas y crecimiento de los recursos volcados al sector; y en el caso de las políticas universitarias, por la expansión institucional y una mayor preocupación por la inclusión. El segundo corresponde al gobierno de Mauricio Macri (2016-2019) que, según el autor, constituye un interregno neoliberal de desactivación de la mayor parte de las políticas anteriores que en CyT se manifiesta simbólicamente en la degradación del MINCyT a Secretaría y en las políticas universitarias por el recorte presupuestario y la eliminación de programas. El tercer momento se inicia con la emergencia sanitaria producto de la pandemia del COVID 19, se corresponde con el gobierno de Alberto Fernández, identificando el autor tres líneas de acción: la continuidad de las actividades de enseñanza y el vínculo pedagógico con los estudiantes, las intervenciones socio-comunitarias de las universidades frente a la emergencia sanitaria, y las acciones de investigación y transferencia específicamente orientadas hacia la lucha contra la pandemia. El último período, el gobierno de Javier Milei, marcado por el retroceso acelerado de los avances conseguidos por el sistema universitario y el de ciencia y tecnología desde el retorno a la democracia.

Gabriel Asprella, en el trabajo *“Trayectoria y aportes de la Extensión Universitaria en los 40 años del proceso democrático argentino”*, inscribe su presentación partiendo de dos premisas: el valor de la universidad pública en la construcción de sociedades democráticas a partir del año 1983, proponiendo el gerundio “democratizando” para dar cuenta de la necesidad de sostener esta idea en un contexto global en el que se asiste a una erosión de este modo de vida, y la presencia de nuevos escenarios que, luego de un tiempo, han sacado a la “extensión” de la postergación frente a la investigación y la docencia. Así, en la primera parte señala diferentes momentos que dan cuenta de un reconocimiento progresivo de la función que van desde la conformación de la Red Universitaria de Extensión de las Universidades Nacionales (REXUNI) en el CIN hasta el logro de un presupuesto específico en el presupuesto universitario. En la segunda parte contrapone la idea clásica de extensión universitaria a una perspectiva que la redefine otorgándole un lugar central en el proceso de democratización de la sociedad y de la universidad, a través de un marco referencial original que la valora en cuanto posibilita la inclusión de nuevos ángulos de lectura de la realidad para los diseños curriculares y nuevos recortes para definir otros objetos de investigación. Finalmente, señala los desafíos de la extensión proponiendo un nuevo término, la “extensionalización del curriculum” frente al de “curricularización de la extensión”, la integración con las actividades de docencia e investigación, la profundización de la interdisciplinariedad, culminando con la mención de las áreas en las que se está trabajando en el ámbito nacional.

3. Por último, en el panel *“Tecnologías digitales, prácticas educativas y democratización. Deudas, tensiones y desafíos”* se abordan problemáticas, perspectivas y desafíos sobre la integración de dichas tecnologías en la educación, en las políticas públicas como en las comunidades de prácticas encargadas de diseñar políticas y proyectos mediados por tecnologías planteando la importancia de tomar posición frente a una agenda tecnológica que no es neutra y que ha de conversar con la educación. Se propuso a los participantes,

investigadores, académicos y panelistas pensar la interfaz híbrida en la educación desde una mirada antropológica, social y tecno-pedagógica para poder entender qué es lo híbrido y cómo complejiza las prácticas pedagógicas contemporáneas. El contexto postdigital actual obliga a analizar el espacio y el tiempo en que se realiza el encuentro pedagógico, a (re) pensar la clase y, con ello, el oficio del docente recuperando el trazo identitario que se perdió con el impulso tecnológico digital.

Walter Campi en su artículo titulado *“Problemáticas sobre la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior a partir de la recuperación de la democracia. Una mirada histórica”* repone antecedentes y avances, dando cuenta del impacto y de los desafíos que actualmente persisten. Desde esta mirada histórica, menciona algunos hitos, entre ellos, el papel de la educación pública en la formación de Manuel Sadosky, quien fue uno de los precursores en comprender la importancia de la informática para el progreso tecnológico y científico del país; la incorporación de las primeras computadoras en las universidades nacionales y el desarrollo de la industria informática, en particular el software educativo. Si bien expresa que se han logrado avances en la educación, señala algunos obstáculos como la persistencia de desigualdades en el acceso a las tecnologías de ciertos sectores y regiones de nuestro país, la resistencia institucional y cultural, la insuficiente capacitación docente y el escaso financiamiento. El autor concluye que, entre los principales desafíos emergentes, se encuentra el diseño de políticas integrales que aprovechen las TIC y promuevan la inclusión digital. Es decir, que favorezcan el acceso a dispositivos tecnológicos y una adecuada conectividad; la implementación y el fortalecimiento de un modelo educativo híbrido que garantice una participación efectiva de los estudiantes, así como la equidad y calidad en un contexto marcado por una transformación digital acelerada.

Alejandra Ambrosino en su trabajo *“La educación superior en la interfaz híbrida: experiencias conectivas en el escenario postdigital”* comparte ideas y reflexiones que surgen a partir de la participación en espacios de investigación y de experiencias en la gestión académica y la docencia en diferentes modalidades e instituciones de la educación superior argentina. Su vector de pensamiento en este texto se sostiene en que “las tecnologías no son neutras, pero tienen historia”, para revisitar el ámbito de la educación superior y las conversaciones que hubo entre la educación y la mediación tecnológica: “Educación a distancia como proyecto político, Educación presencial con tecnologías y Educación remota de emergencia”. En este contexto postdigital, expresa que ni “la presencialidad”, ni “la distancia” son como antes, ya que se está transitando una sinergia transmedial. La hibridación configura un nuevo ecosistema tecno-comunicacional, caracterizado por la desmaterialización, que requiere revisar las visiones y misiones académicas como así también la docencia. Propone superar la tradición tecnocrática de la inclusión de la tecnología para situarnos en una perspectiva crítica, en la que es necesario reconocer que los escenarios educativos universitarios se encuentran atravesados por procesos de hibridación de sus prácticas institucionales, principalmente aquellas vinculadas a la enseñanza y la cultura académica. A menudo esta integración tecnológica no es efectiva, limitándose a incorporar dispositivos sin comprender su impacto cultural. Por tanto, nos invita a pensar en esta interfaz híbrida como ese espacio potencial para que suceda la experiencia formativa entre lo analógico humano y lo digital humano. En este sentido, plantea que la inclusión de plataformas conectivas permite la emergencia de nuevas experiencias narrativas, que adquieren características transmediales, que supone repensar los modos de interacción y conocimiento, de conectividad; de conversar y reflexionar acerca de cómo integrar, cuestionar y redefinir las tecnologías como mediadoras de procesos y prácticas culturales, y cómo ellas reconfiguran “nuestras subjetividades y nuestro carácter político como docentes”. Concluye que la mediación tecnológica interpela a las comunidades educativas planteando tensiones y desafíos éticos, sociales, comunicacionales y pedagógicos que requieren de una revisión, una reflexión profunda y comprensiva.

Silvina Casablancas, en su artículo *“Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG”*, indaga, desde un análisis crítico, sobre lo que ha ocurrido a partir del “viento digital”, con las coordenadas espacio temporales de las aulas físicas como lugares privilegiados del accionar docente, llevando a (re) pensar la clase y sus componentes como los sujetos que participan en ella.

Propone la metáfora de “dibujar lo desdibujado por el viento digital”, donde pareciera que este viento se llevó el sentido pedagógico del oficio docente, tendiendo a una visión instrumental de las tecnologías digitales y de escasa reflexión sobre su integración en la enseñanza. En este sentido, expresa la necesidad de contemplar el lado humano, identitario y cultural en el nuevo escenario de trabajo docente. Un escenario que cuenta con sujetos que accionan, con utilería, recursos disponibles y que es dinámico. Un escenario que interpela al espacio, a los sujetos, a los contextos culturales, a las tecnologías que se usan profesionalmente como aquellas que atraviesan la vida cotidiana. Recuperar el trazo, requiere descolonizar el pensamiento pedagógico y tecnológico para (re) pensar la clase junto con diferentes modos de crear ambientes de aprendizaje para el diseño de propuestas situadas. Implica problematizar, no de manera neutral, los nuevos avances tecnológicos o futuros, vinculados a demandas generadas por la pandemia, por la irrupción acelerada de la Inteligencia Artificial Generativa en los espacios educativos, así como tensionar la soberanía digital y la identidad cultural en contextos de IAG.

Los tres artículos comparten ideas, preocupaciones y reflexiones acerca de las posibilidades, dificultades así como desafíos de la inclusión de las tecnologías en la educación en estos años de democracia. En el contexto actual proponen que las comunidades educativas asuman un posicionamiento crítico, que integre saberes tecnológicos, didácticos, disciplinares, pero también lo cultural, para poder reflexionar, politizar, redimensionar la tecnología y el impacto que tienen en las experiencias sociales y educativas. Atender a los nuevos escenarios de aprendizajes requiere considerar no solo los intereses y necesidades de los estudiantes, sus posibilidades de accesibilidad y conectividad, sino también recuperar el sentido del oficio docente para diseñar propuestas significativas, situadas histórica y culturalmente.

Esperamos que a partir de la lectura de los artículos puedan surgir nuevos interrogantes y reflexiones que fortalezcan y den continuidad a los diálogos iniciados en el marco del *III Encuentro Internacional de Educación*.

Referencias bibliográficas

Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-15.

El papel de los intelectuales en las reformas educativas en los 40 años de democracia: el gobierno del presidente Raúl Alfonsín

The role of intellectuals in educational reforms during 40 years of democracy: the government of President Raúl Alfonsín

Fernando Avendaño

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

fernandoavendano90@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5657-8982>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-446>

Recepción: 07 Abril 2025

Revisado: 16 Abril 2025

Aprobación: 24 Abril 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

La relación entre los intelectuales del campo educativo, de distintas orientaciones políticas, durante la presidencia de Raúl Alfonsín fue tan estrecha, participando como funcionarios, asesores técnicos y/o expertos, que Luis Alberto Romero (2012) sostuvo que “la política se intelectualizó” (p. 343).

Para dar cuenta de cómo jugó esta “tribu inquieta” (Altamirano, 2013, p. 9) en ese período, produciendo investigaciones y discursos pedagógicos, analizaremos cuatro experiencias: el Congreso Pedagógico Nacional, el Plan Nacional de Alfabetización para Adultos, la creación del INPAD y el curriculum para la formación de maestros denominado “Maestros de Enseñanza Básica”

Entendemos que, si bien, esas experiencias resultaron en alguna medida proyectos inconclusos (Adair, 2023) originaron que la educación comenzara a ocupar un lugar importante en una sociedad que acababa de dejar atrás una dictadura militar y dieron origen a políticas educativas más complejas.

Palabras clave: educación, política gubernamental, política educativa, política docente, estado y educación.

Abstract

The relationship between educational intellectuals of different political persuasions during Raúl Alfonsín's presidency was so close, with participants serving as officials, technical advisors, and/or experts, that Luis Alberto Romero (2012) argued that “politics became intellectualized” (p. 343).

To understand how this “restless tribe” (Altamirano, 2013, p. 9) played a role during this period, producing pedagogical research and discourse, we will analyze four experiences: the National Pedagogical Congress, the National Adult Literacy Plan, the creation of the INPAD (National Institute of Educational Development), and the teacher training curriculum called “Basic Education Teachers.”

We understand that, although these experiences were, to some extent, unfinished projects (Adair, 2023), they led to education beginning to occupy an important place in a society that had just left behind a military dictatorship and gave rise to more complex educational policies.

Keywords: education, government policy, educational policy, teaching policy, state and education.

Introducción

La relación entre los intelectuales y las políticas gubernamentales resulta compleja y dinámica, siempre mediada por tensiones entre el conocimiento crítico y el poder, la cooptación y la libertad intelectual. La vitalidad de esta relación evidencia la madurez democrática de una sociedad.

El 10 de diciembre de 1983, con la asunción del presidente Raúl Alfonsín, que contó con el 51,75 % de los votos válidos del electorado en elecciones limpias y sin proscripciones, nuestro país retomó la senda democrática luego de transitar uno de los acontecimientos más dolorosos de su historia: el periodo que siguió al golpe de estado del 24 de marzo de 1976 y que depuso los poderes constitucionales. Alfonsín asumió con la triple promesa de derechos humanos, sociales y políticos y con el ambicioso proyecto de refundar la república (Adair, 2023).

Una de las características que particularizó su política fue acercar a los intelectuales al poder. Si bien, para conformar la sociedad y el Estado, éstos habían tenido protagonismo en el siglo XIX, durante la mayor parte del siglo XX se conocen muy pocos antecedentes de gobiernos que los convocaran como lo hizo Alfonsín (Basombrio, 2008). A tal punto que Carlos Altamirano (1986) resalta la “institucionalización estatal o política” (p. 4) de los intelectuales en el periodo tanto en la gestión como en asesorías técnicas y, con más énfasis, Luis Alberto Romero (2012), sostiene que “la política se intelectualizó” (p. 343).

En este trabajo considero intelectuales, siguiendo a Goldfarb (2000), a aquellas figuras públicas claramente identificables que, más que técnicos, expertos, científicos, eruditos o artistas, son quienes ponen su especialización, sus saberes, sus facultades críticas y su caudal simbólico, ante un conjunto de problemas sociales, políticos y culturales recurrentes, para fomentar la deliberación en las sociedades democráticas.

En el plano de la política educativa los intelectuales de la educación asumieron la producción de investigaciones y de discursos pedagógicos, y se convirtieron en funcionarios “dentro del aparato burocrático de gobierno en carácter de expertos” (Davini, 1998, p. 82).

Analicemos cómo jugó parte de esta “tribu inquieta” (Altamirano, 2013, p. 9) durante el periodo en cuestión (1984-1989).

Después de haber prestado juramento, el recién asumido presidente de la Nación pronunció su discurso en el que proclamó los principios generales de lo que sería su futuro gobierno. En lo que respecta a la política educativa afirmó que:

El gobierno constitucional se ha propuesto, en otro de los campos que considera fundamentales para su acción reparadora, desarrollar una política educativa de clara inspiración nacional y democrática... [ya que]... la educación se constituye a la vez en una institución pública y un servicio social, que el Estado sostiene y presta a todos, con la colaboración de las instituciones que aportan su propio sistema educativo a través del pleno ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender (Garcete y Goldwaser, 2018, p. 44).

La última dictadura militar argentina, autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983), dejó huellas profundas en la vida cotidiana de las instituciones y en el funcionamiento regular del sistema educativo: imposición de una ideología autoritaria, con represión, censura y persecución de docentes, investigadores y estudiantes, con un objetivo disciplinador y de erradicación de “elementos subversivos”. Esta política no sólo pretendió ejercer un control ideológico, sino también obrar sobre el comportamiento y las relaciones cotidianas entre los actores institucionales. En consecuencia, el Ministerio de Educación (1977) publicó un panfleto denominado “Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)” que explicitaba como propósito y objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional asegurar “la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino” (p. 3)

Con el 51,9 % de los votos de una sociedad civil comprometida con la recuperación democrática, el nuevo gobierno se concentraría en consolidar la democratización del sistema educativo, desterrando todo resabio de

autoritarismo. En tal sentido, concuerdo con Méndez (2021), en que el análisis de las políticas educativas del período evidencia dos momentos que testimonian que la educación es condición para la consolidación democrática a largo plazo: el primero de “restitución y ampliación del derecho a la educación”, y el segundo de “transformación educativa” o “reforma por proyectos”.

Para dar cuenta de estos momentos y de la activa participación de los intelectuales en las políticas educativas del período me centraré en cuatro experiencias: el Congreso Pedagógico Nacional, el Plan Nacional de Alfabetización para Adultos, la creación del INPAD y el currículum para la formación de maestros denominado “Maestros de Enseñanza Básica”

El Congreso Pedagógico Nacional

La Convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional (CPN) fue una de las iniciativas más importantes en la etapa de recuperación democrática a la hora de caracterizar el espíritu del nuevo gobierno. Convocado por Ley N° 23.114/84, sancionada por ambas cámaras legislativas de forma unánime, tuvo lugar entre 1986 y 1988 y pretendió instalar la educación como una temática central en la agenda pública promoviendo una dinámica de discusión en la que tuvieran participación diversos actores y sectores de la sociedad civil interesados en el mejoramiento del sistema educativo: “... estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas.” (Ley N° 23.114, 1984, art. 1). A lo largo y a lo ancho del país se procuró “Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República” (Ley N° 23.114, 1984, art. 2).

Fue un congreso surgido a inspiración del Congreso Pedagógico, llamado Internacional en su momento, que se desarrolló en Buenos Aires durante abril y mayo de 1982, en el marco de la “Exposición Continental de la Industria” y que reunió más de 250 delegados. Participaron las figuras más importantes del elenco político e intelectual de la época. Sus resoluciones suelen considerarse un antecedente de la legislación escolar nacional (Ley N° 1420) y el hito que le dio legitimidad. Pero a diferencia de aquél, a éste se lo concibió de manera descentralizada y abierta.

(...) se propuso abrir el debate a toda la sociedad como un ejercicio de participación democrática buscando recabar opiniones sobre la importancia de la educación en la vida del país, asesorar al Gobierno en la elaboración de estrategias de reforma y diseño de una ley general que –por primera vez– rigiese para todos los niveles, ámbitos y dependencias del sistema (Giovine y Mendez, 2023, p. 183).

En tal sentido las pautas de organización del Congreso Pedagógico establecían que se debía:

(...) garantizar una participación amplia, crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas por parte del conjunto del pueblo, de modo que se reflejen fielmente las concepciones en las que hay concordancia, así como los diferentes puntos de vista y que, a partir de los problemas locales y regionales de la educación, permita: a) consolidar la democracia; b) fortalecer la identidad nacional; c) superar las realidades educativas del presente.” (Ministerio de Educación y Justicia s/f a, 1).

La concepción de “democracia deliberativa” que sustentaba esta convocatoria se basaba en la tesis de Jürgen Habermas (1998) de participación y deliberación en el espacio público ponderadas a partir del interés que los ciudadanos muestren por estar informados sobre la cuestión política interactuando permanentemente en su contexto a partir de prácticas discursivas. Sus elementos fundamentales son el “foro institucionalizado”, en tanto libertad permanente de conocer todo lo posible, de informarse sin restricciones, de discutir sin límites sobre ideas e intereses, en el ámbito político, y “el teatro consolidado”, en tanto ejercicio de una opinión pública de carácter crítico en los terrenos cultural y político.

Norma Paviglianitti, quien fuera asesora de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación entre 1983 y 1986 y luego asesora de la Secretaría de Educación, expresa claramente esta convicción:

Hoy aparece la necesidad de hacer posible la participación de los distintos sectores sociales, tanto en la definición de la educación que se quiere, como en la toma de decisiones y ejecución, para que las transformaciones que se generen puedan ser asumidas por nuevos protagonistas y por nuevas instituciones educacionales (Paviglianitti, 1987, p. 113).

Su organización fue encabezada por el Ministro de Educación y Justicia, Carlos Alconada Aramburú, y por el diputado y luego Secretario de Educación Adolfo Stubrin.

En Materiales para la participación Nro. 1 (s/f) se informaba que el Congreso estaba estructurado a partir de una serie de encuentros en reuniones de grupos, asambleas de base y asambleas provinciales, que culminarían en una Asamblea Nacional.

El debate instalaría en la sociedad a través de normativas específicas dictadas por las legislaturas provinciales, quienes además nombraron sus propias Comisiones Asesoras y Organizadoras, y convocaron a las regiones y distritos escolares a organizarse en coordinaciones locales y zonales.

De este modo, se planteaba un proceso organizativo de ida desde los niveles centrales a los locales de gobierno, y otro de vuelta: desde la discusión en las Asambleas Pedagógicas de base, asentadas en las ciudades para pasar a las asambleas regionales, luego las jurisdiccionales hasta llegar a la Asamblea Pedagógica Nacional, donde se debatirían los dictámenes alcanzados y de los cuales se elaboraría un “informe final”.

La conducción de esas actividades recayó en una Comisión Organizadora presidida por el Ministro de Educación y Justicia e integrada por el Secretario de Educación, la Presidente y un miembro de la Comisión de Educación del Senado, el Presidente y un miembro de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, la Subsecretaría de Conducción Educativa, el Subsecretario de la Actividad Profesional Docente, los otros miembros del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y la Secretaría permanente del mismo. A propuesta de esa Comisión Organizadora el Poder Ejecutivo designó una Comisión Honoraria de Asesoramiento integrada por destacados intelectuales y científicos, algunos vinculados a los distintos actores colectivos en materia educativa y otros de actuación individual relevante, entre los que se encontraban: Jaime Barylko, Ana María Barrenechea, Berta Braslavsky, Gustavo Cirigliano, Florencio Escardó, Arthur Hand, Luis Iglesias, César Milstein (quien luego renuncia), Adelmo Montenegro, Gilda Romero Brest, Ernesto Sabato, Juan Carlos Tedesco, Rodolfo Terragno, Alfredo Van Gelderen, Gregorio Weinberg. Esta Comisión obraba como órgano de consulta continua y abierta, y de propia opinión mediante la elaboración de documentos sobre temas que la Comisión Organizadora le solicitara y debía elaborar un dictamen sobre posibles reformas al sistema educativo nacional para elevar al Poder Ejecutivo.

En las diferentes instancias del Congreso se evidenció una abierta confrontación entre distintos actores en torno a las transformaciones educativas. Se reeditaron las disputas acerca de los principios doctrinarios que ya habían dividido en el Congreso Pedagógico de 1882 acerca de la concepción educativa centrada en el Estado frente al papel subsidiario del mismo, la defensa de la educación religiosa y el financiamiento al sector privado. La fuerte presencia de la Iglesia Católica logró hegemonizarlo ideológicamente, principalmente a través de las autoridades del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). Esta hegemonía debe entenderse como consecuencia de la falta de cultura participativa de la ciudadanía por miedo, la desarticulación de las organizaciones del arco progresista y popular, y el cuestionamiento de intereses sectoriales del peronismo, de otros partidos políticos y de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Los sectores a favor del inmovilismo y de obturar los verdaderos debates sobre los desafíos educativos que el momento exigía afrontar pretendieron reinstalar prácticas autoritarias, elitistas e intolerantes (Braslavsky, 1989; Paviglianitti, 1989):

Pese a esa situación, la sociedad se pronunció en el congreso por una educación democrática. Las conclusiones actualizaron el marco ideológico liberal laicista y reformista, insistiendo en la participación y la democratización de la educación. Probablemente el acierto haya sido concebir el congreso como un proceso que puso a toda la sociedad en situación de discutir qué educación quería para sus hijos. Su limitación fue que no se dio a sus resoluciones un carácter vinculante, por

lo cual no aportó soluciones concretas. Pero los efectos de un debate de las características del Congreso Pedagógico Nacional de 1984 deben medirse en profundidad. Desde un punto de vista es probable que haya contribuido a la consolidación de una cultura pedagógica democrática que, pese al desastre educacional que sobrevino después, parece aún presente en la mayor parte de la comunidad educativa argentina (Puiggrós, 2015, p. 179).

El Plan Nacional de Alfabetización para Adultos

El Censo Nacional de 1980 indicaba alarmantes porcentajes de analfabetos puros y funcionales: en una población de 19.200.000 de habitantes mayores de quince años, había 980.000 analfabetos absolutos, es decir que no sabían leer y escribir y más de 5.000.000 de desertores en los primeros grados de la escuela primaria. Entre ambos sumaban el 32,2% de la población antes citada, según el documento “Plan Nacional de Alfabetización. Un logro educativo” (Ministerio de Educación y Justicia, 1985, p. 1).

La respuesta inmediata fue la puesta en marcha del Plan Nacional de Alfabetización para Adultos (PNA). El Plan fue diseñado y ejecutado por la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Permanente (CONAFEP), presidida por la Secretaria Permanente del Consejo Federal de Educación, profesora Baigorria.

El Plan, eje central de la política de educación de adultos del gobierno, se enmarcó en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (PPE). En el documento nacional del PPE, elaborado entre otros por María Rosa Almandoz, Alicia Bertoni, María Cristina Davini, Liliana Schwartz, Ana Lía Sorín, Marta Tomé, María Cristina Vesco y Susana Vior, leemos:

(...) el analfabetismo y semi-analfabetismo son cuantitativa y cualitativamente cuestiones relevantes cuya superación es prioritaria para el afianzamiento de la democracia, puesto que además de las cifras debe tenerse presente que las carencias que imponen estos flagelos a quienes los padecen, refuerzan la injusticia social, restringen la participación creativa limitan las posibilidades del crecimiento individual y del cuerpo social y favorecen el desarrollo de regímenes políticos autoritarios y verticalistas (...) (Ministerio de Educación y Justicia / UNESCO, 1984, p. 16).

Una de las metas del Plan fue “posibilitar un sistema permanente de educación de adultos” (Baigorria, 1984, p. 47). El paradigma educativo de la “educación permanente” surgió en la segunda mitad del siglo XX frente al convencimiento de que las necesidades educativas de las sociedades actuales no pueden ser asistidas por una educación restringida a un período de la vida.

Didácticamente el Plan se orientó por una metodología ecléctica que combinaba las oraciones motivadoras con el método psicossocial (basado en la obra de Paulo Freire). Se trata de una perspectiva analítica que concibe la oración como la unidad significativa por excelencia pues expresa ideas completas y contienen juicios acerca del mundo social y natural. Esas oraciones deben poseer un significado concreto, familiar y concientizador, propio de la experiencia real de los alumnos para lo cual se hace un estudio del universo vocabular del grupo que recibirá la alfabetización.

Este Plan tuvo un currículo integrador, en el que se abordaban temáticas vinculadas con la formación cívica (derechos y obligaciones del ciudadano), la vivienda, la salud, la alimentación, el trabajo y el cooperativismo con contenidos ligados a las vivencias de los alumnos.

Los contenidos de las Cartillas de Unidad Nacional de Lectura y Escritura y de Matemática propendieron, a juicio de los organizadores, retomar el “inconcluso programa de educación popular enunciado en la Ley 1420” (Baigorria, 1984, p. 49)

La Cartilla de Matemática constaba de once lecciones y la de Lectura y Escritura de 42, precedidas cada una por una foto motivadora y una oración significativa. Se las diagramó de tal modo que permitieran la expresión individual de cada alfabetizando tanto en lo personal como en lo que hace a sus motivaciones regionales y sociales. Participaron de la elaboración de la Cartilla de Lectura y Escritura lingüistas y filólogos de la República Argentina.

El trabajo didáctico se ejecuta a través de un material muy celosamente elaborado... donde... desarrollamos una tarea lingüística altamente científica... Esta cartilla... fue llevada inclusive como ponencia al congreso Internacional de Lingüística de Hispanoamérica, que se realizó en Colombia, y fue la ponencia de la profesora Ofelia Kovacci, académica de la Academia Argentina de Letras y además titular de la cátedra de Gramática Española en la Facultad de Filosofía y Letras; es decir, tenemos la garantía de la seriedad científica con que ha sido elaborado todo el aspecto lingüístico... “ (Baigorria, 1987, p. 3)

Además de las cartillas se había formalizado un programa a distancia, “*Más vale tarde que nunca*”, transmitido por la red de Radio Nacional tres veces por día y en distintos horarios.

Con la CONAFEP comenzó a trabajar en 1985 un equipo de lingüistas, sociólogos y antropólogos dirigidos por la Dra. Ofelia Kovacci para

(...) elaborar un Atlas Lingüístico-Antropológico de la República Argentina para encarar el estudio científico y sistemático de nuestra realidad lingüística y cultural, con datos comparables de las variedades regionales y de su correlación con variables socioculturales, así como el de las relaciones con el español de España y de América (Kovacci, 2003, p. 133).

La idea inicial de la elaboración de un Atlas Lingüístico fue del profesor Guillermo Ogilvie, destacado filólogo argentino, con el objetivo de establecer pautas y diseñar estrategias que consolidaran una verdadera política de enseñanza de la Lengua y que, dentro de lo posible, sus primeros resultados pudieran ser aprovechados tanto en los niveles de alfabetización, post-alfabetización y educación permanente:

De este modo el Plan Nacional de Alfabetización adquiere una trascendencia especial: al mismo tiempo que desarrolla su función específica de alfabetización e integración social, encara la investigación científica sistemática de la realidad lingüística y cultural, cuyos resultados se aplicarán en las sucesivas etapas del propio Plan, y que, además, aspiran a ser un aporte para el conocimiento del mosaico lingüístico y cultural del país (Ogilvie, 1987, p. 5).

Datos del Atlas aparecieron en el capítulo elaborado por la Dra. Kovacci para el documento “*Fuentes para la transformación curricular. Lengua*” a solicitud del Ministerio de Cultura y Educación en 1994 como insumo para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes que fueron la base para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de acuerdo con lo normado en la Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

Para la implementación del plan se firmaron convenios a fin de estipular aportes y obligaciones propios de cada parte con comunas, cooperativas, sindicatos, entidades intermedias y universidades y con algunas provincias, salvo las gobernadas por el peronismo, que se negaron.

En marzo de 1989, existían 9693 centros en todo el país y el programa de distancia “*Más vale tarde que nunca*” se transmitía por la red de Radio Nacional tres veces por día y en distintos horarios. Para esa fecha el gobierno del presidente Menem, a través de un decreto del ministro Antonio Salonia, levanta abruptamente el Plan que había formado a más de 410.000 adultos.

En 1988, el Plan Nacional de Alfabetización había recibido el premio de la Asociación Internacional de Lectura de la UNESCO.

El Gran Jurado Internacional, integrado por destacadísimos especialistas de los seis grupos electorales de la UNESCO – Paulo Freire incluido –, produjo dictamen unánime, en los siguientes términos:

Se otorga el premio de la Asociación Internacional de Lectura al Plan de Alfabetización de la Argentina.

1) Por haber movilizado el apoyo de numerosas instituciones públicas y privadas para iniciar un plan de alfabetización basado en una encuesta nacional, con objeto de consolidar la unidad nacional y dar a los alumnos los medios de comprender sus derechos y responsabilidades políticos, civiles y sociales.

2) Por haber utilizado con eficacia la radiodifusión para instruir a las personas que viven en zonas remotas o no están, por diversos motivos, en condiciones de asistir a clase.

3) Por haber creado talleres en las zonas desfavorecidas para alfabetizar e impartir enseñanza profesional a quienes habían abandonado los estudios.” (Baigorria, 2006, p. 19).

En 1989, la Asociación de Periodistas de la Televisión y la Radiofonía Argentinas (APTRA) lo distinguió con la mención de honor del Martín Fierro por labor cultural y educativa y, ese mismo año, la revista *Broadcasting* lo galardonó como el mejor programa educativo de la ciudad de Buenos Aires, por su versión radiofónica.

El Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD)

La formación y el perfeccionamiento docente fue otro de los principios que alentaron la política educativa del período. Así, en el año 1987 se crea el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), iniciativa motorizada por el entonces Secretario de Educación, Adolfo Stubrin. Se concibió como una instancia de formación en servicio para los profesores secundarios que se desempeñaban en las escuelas dependientes directamente del Ministerio de Educación y Justicia, y de los docentes provinciales y del sector privado que lo requiriesen. El Decreto N° 1709/1987 del Poder Ejecutivo institucionaliza el proyecto y define sus fundamentos y su estructura.

En el proyecto de creación leemos:

(...) se entiende el perfeccionamiento docente desde un enfoque de educación permanente, es decir, constituye un conjunto de acciones que enlaza la formación sistemática de los docentes y su inserción en el sistema educativo; con este punto de partida, se planifican, diseñan, implementan, evalúan y mejoran acciones integradas a través de diferentes medios y formas de comunicación (Secretaría de Educación/ Dirección General de Planificación Educativa, 1987, p. 11).

Para su creación se contó, en una primera etapa, con la cooperación financiera de la Organización de los Estados Americanos (OEA) por gestiones de Daniel Cano en su carácter de Asesor de la Secretaría de Educación en Proyectos Internacionales. En un segundo momento la financiación corrió por cuenta del Banco Mundial desde el Programa de Asistencia Técnica para el Manejo del Sector Social en Argentina (Southwell y Méndez, 2018, p. 1458). Cecilia Braslavsky intervino en las negociaciones con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial para la financiación del proyecto en esta segunda etapa.

Se designó una Comisión para elaborar el proyecto de creación del INPAD coordinada por María Clotilde Yapur, quien luego sería designada Rectora del organismo.

Como novedad para la época, el Instituto se organizó con ocho subsedes en el interior (centros regionales) y ofrecía cursos tanto presenciales como a distancia para los profesores de las distintas asignaturas. Yapur (1993) identifica esta experiencia como una modalidad alternativa de capacitación, ya que además de la combinación presencialidad / distancia, los encuentros presenciales de frecuencia mensual, con modalidad “talleres de docentes”, eran coordinados por pares tutores, profesores de escuela media, formados en didáctica de lo grupal, quienes eran los encargados de difundir los módulos de capacitación, coordinar los encuentros presenciales y acompañar el trayecto formativo de los docentes participantes.

Los módulos para el aprendizaje autónomo se proveían en soporte libro, en el que se utilizaba principalmente el código verbal y, en menor medida, gráficos, diagramas, dibujos, etc. Aportaban marcos teóricos interdisciplinarios, materiales de análisis, casos extraídos de la realidad cotidiana en las escuelas, propuestas de actividades que invitaban a reflexionar de manera individual y grupal, y bibliografía recomendada sobre el quehacer docente en la escuela media. Al finalizar el estudio del módulo cada docente debía realizar las actividades individuales y grupales propuestas. Finalmente, se debía elaborar una síntesis personal breve que sería evaluada por el tutor y serviría como insumo para aportar en la discusión de los encuentros presenciales, concebidos como espacios de reflexión y de socialización entre pares y de elaboración de propuestas para renovar la escuela media.

Los tutores fueron seleccionados por Marta Souto, destacada especialista en didáctica de lo grupal, quien además coordinó el trabajo con ellos y elaboró los módulos con el que fueron capacitados. Se tomó en cuenta para la sección el curriculum de cada uno y las respuestas a un breve cuestionario que evidenciaba el interés por producir cambios en la educación (Souto, Yapur y Molinas, 1996). A su vez, Souto elaboró el módulo “Didáctica de lo grupal”. El módulo de “Adolescencia” fue escrito por Vilma Saldumbide y el de “Enseñanza, aprendizaje y conocimiento” por Flora Hillert y Laura Fumagalli. El módulo “La institución escolar”, escrito por Lidia Fernández, no llegó a distribuirse.

Estaba en los planes del INPAD, propuestas que no llegaron a concretarse, tales como una actualización en la enseñanza de la Lengua y la oferta de cursos cortos, seminarios y jornadas de carácter presencial.

Los ejes rectores de la capacitación propuesta por el INPAD fueron la pretensión de transformar el sentido de la práctica del docente, a partir de la reflexión sobre su rol y su tarea, y no desde los campos disciplinares, y la concepción de las tutorías.

La transformación del sentido y de la práctica docente fue el centro mismo del INPAD, cuyo objetivo fue “la renovación de los profesores del secundario”.

En términos generales se pueden distinguir 2 modelos típicos de perfeccionamiento docente derivados de dos concepciones opuestas del aprendizaje (...) Un modelo reproduce la concepción tradicional en la cual el docente se transforma en receptor, asiste a “cursos” donde recibe información cuya transferencia a la práctica es aleatoria; en este modelo se enfatiza un sentido acumulativo de la información.

En el otro extremo (modelo al que se acerca la propuesta) se parte del docente como actor social, sujeto que construye y reconstruye su realidad, que está abierto a reflexionar sobre su propia experiencia y a proponerse alternativas viables que superen su aislamiento e implique esfuerzos cooperativos. Desde luego, este modelo hace hincapié en las actitudes de los docentes, en el compromiso con el aprender de sus alumnos y con la institución y la comunidad en las que se desempeña.” (Secretaría de Educación/ Dirección General de Planificación Educativa, 1987, p. 11-12)

Resulta importante destacar la concepción que se tuvo de las tutorías. Se las pensó como tutorías de pares:

Bajo esa modalidad los tutores se convertían en los responsables del INPAD en sus respectivas provincias y localidades y generando el enlace con la organización central. Esta experiencia permitía que los propios docentes secundarios estuvieran a cargo de su formación y de sus colegas los cual les otorgaba protagonismo en el proceso de perfeccionamiento y actualización. Esa autogestión evocaba los movimientos de renovación pedagógica y la idea de una autoformación de los docentes. Asimismo, ante un contexto de crisis económica, el aprovechamiento de los recursos humanos — docentes titulares — y de sus horas de clases — utilizadas en comisión de servicio — viabilizaba una empresa que aspiraba a formar en estos módulos iniciales al total de los docentes de la escuela media en un plazo de tres años.” (Southwell y Méndez, 2018, pp. 1455-1456).

El seguimiento y la evaluación de la calidad y el impacto de las acciones se realizó recabando las expectativas de los participantes y sus apreciaciones acerca de la modalidad del dispositivo en el encuentro presencial inicial y, durante las reuniones mensuales, sobre los procesos de estudio de los materiales, la elaboración de las propuestas y las opiniones informales “de pasillo”.

La modalidad adoptada constituyó un esfuerzo por superar los enfoques tecnocráticos de las capacitaciones para centrarse en los conceptos debidos a Stenhouse (2007) de “profesionalidad ampliada” (p. 159) y en el “docente como investigador” (p. 197). Se puso énfasis en el trabajo en equipo, en la intervención pedagógica, en la puesta en cuestión de la propia práctica a partir de una reflexión sistemática sobre la misma, la evaluación permanente de la propia tarea. Los cambios debían producirse a partir del posicionamiento de los propios docentes. Los organismos centrales actuarían como disparadores o promotores de las reflexiones y debates que conducirían a la apropiación de los docentes de una nueva forma de trabajar y del cambio en sus prácticas.

El INPAD alcanzó a capacitar unos 6000 docentes y funcionó hasta 1991 cuando fue transformado en el CenCaD (Centro Nacional de Capacitación Docente). Esta modificación de la propuesta coincidió con una

nueva gestión presidencial de diferente signo político y con la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior a las provincias, por Ley N° 24149/ 91.

A pesar de las discontinuidades pedagógicas provocadas por los cambios políticos los aportes del INPAD

fueron intuiciones que hoy la teoría y la práctica del perfeccionamiento han confirmado. Especialmente lo concerniente a:

- a) La inclusión de la biografía de los docentes como factor que obstaculiza o favorece el cambio en la práctica;
- b) La inclusión de la dimensión psicosocial como condicionante del perfeccionamiento y el valor del grupo en la formación;
- c) La intervención pedagógica de los pares como más eficaz que la de los capacitadores profesionales;
- d) La capacitación girando en torno a la práctica docente real. (Souto, Yapur y Molinas, 1996, p. 4).

El curriculum de formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB)

La Dirección Nacional de Educación Superior, a cargo del Dr. Ovide Menin (uno de los protagonistas de la creación de la Pedagogía Universitaria en nuestro país en la década de 1960) presentó en 1987, un anteproyecto de plan de formación docente para el nivel primario, en el que se empleaba la denominación de “Maestros de Educación Básica” (MEB). Destaca Menin (1999) que el concepto de Educación Básica debe entenderse como “educación indispensable”, tal como la sostenía UNESCO en esos años, y no como el que luego se adoptaría en la Ley Federal de Educación N° 24195/93.

En 1988, por Resolución Ministerial N° 580/88, se divulgó el nuevo plan. El proyecto estuvo elaborado inicialmente por el Dr. Menin, la Profesora Clelia Costaguta y la Licenciada María de los Milagros Cascallar. Para la elaboración definitiva del proyecto se conformó un equipo interdisciplinario de especialistas en las diversas áreas – ciencias de la educación, lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y espacio y tiempo libre – más un equipo de pedagogos con vasta trayectoria como María Saleme de Burnichon, Carlos Cullen y Susana Lamboglia, entre otros. Para el monitoreo y evaluación de la ejecución se conformó un equipo externo integrado por Silvia Kremenutzky, Alicia Kossoy y Liliana Pascual.

La experiencia contó con el apoyo del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA.

Se trató de un proyecto innovador que pretendió impulsar reformas en las instituciones formadoras de docentes y cubrir la vacancia de casi dos décadas sin políticas sectoriales específicas (Porta y Aguirre, 2017a y 2017b). En consonancia con las bases del INPAD, se centró en los ya citados conceptos de Stenhouse (2007) “profesionalidad ampliada” (p. 159) y “docente investigador” (p.197) con experiencias de investigación participativa e investigación-acción, a efectos de que los futuros docentes reflexionaran sobre sus quehaceres y adquirieran conocimientos y habilidades específicas para la “buena enseñanza”. Esta reflexión sobre la práctica debía llevar a nuevos modos de aprender y de enseñar. Es de destacar que gran parte de los equipos del MEB participaron de los programas del INPAD.

Esta concepción de reflexión sobre la práctica se sustentaba en las contribuciones de los talleres de educadores, debidas al chileno Rodrigo Vera y a las argentinas Elena Achilli y Telma Barreiro y a las propuestas de transformación institucional debidas a los argentinos Graciela Batallán y José García.

Se tenía como supuesto de base que no bastaba con realizar modificaciones curriculares, sino que las instituciones debían transformarse para que sus egresados pudieran generar una escuela diferente (Diker y Terigi, 1997).

Se lo implementó como una “experiencia piloto” que abarcaría en principio a veinticinco Escuelas Normales, en una segunda etapa a otras veinticinco y, en una tercera, generalizar la experiencia. Para ello, por Resolución Ministerial N° 1679, se resolvió transferir el ciclo de educación secundaria de 154 Escuelas Normales, que hasta entonces dependían de la Dirección Nacional de Educación Media, a la Dirección

Nacional de Educación Superior. La selección de las primeras instituciones obedeció su inserción en la comunidad y su ubicación geográfica estratégica.

El plan MEB regresó la formación de maestros al nivel medio con una peculiaridad: en los dos últimos años de la escuela media se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego dos años más, totalizando una formación de cuatro años. Desde luego eso suponía una transformación específica del currículum del bachillerato con orientación docente y su integración en una única estructura formativa con dos años del Profesorado (Diker y Terigi, 1997, p. 52).

El MEB, que recuperó y apeló a la tradición formadora de las escuelas normales como estrategia pragmática y política, quedó trunco en la primera etapa. Produjo dos promociones de egresados y se canceló en 1990 por disposición del gobierno nacional.

Durante el año 1987, denominado por Menin (1999) “período de aprestamiento”, se tomaron decisiones vinculadas a la dimensión administrativo-institucional: márgenes de autonomía, régimen de correlatividades y equivalencias, y criterios y formas de evaluación por promoción directa o examen final, entre otros aspectos.

El plan de estudios no incluía asignaturas sino áreas, módulos y unidades didácticas.

El área configura (...) un campo específico destinado a favorecer, por su carácter estructural, el aprendizaje. Su carácter dinámico permite la permanente reconstrucción del saber. Como campo total de experiencias (...) está sujeta tanto a la renovación de los contenidos científico tecnológicos cuanto a la adaptación periódica a la que se somete el currículum como tal por imperio de la regionalización y las demandas del medio. (...)

El módulo, como categoría didáctica, se parangona en cierto modo con los antiguos “centros de interés”. Sin embargo, como estructura dinámica alojada en un campo de aprendizaje que hemos llamado área, constituye la unidad de convención que sirve para determinar las partes que la integran. Los módulos contienen unidades didácticas. (...)

Las unidades didácticas son las pequeñas subestructuras que, de acuerdo con los objetivos, facilitan el aprendizaje científico técnico de los contenidos que denotan un área precisa del saber. Son las que hay que construir según la demanda regional de formación de maestros. Las redacta el profesor (Menin, 1999, pp. 71-72).

Resulta particularmente interesante la inclusión del área “Espacio y tiempo Libre” y de los Talleres. La primera estaba orientada hacia la experiencia vivencial y grupal de saberes específicos relacionados con el juego, el deporte, las manifestaciones artísticas, la participación ciudadana y otros. Los talleres complementarios permitían compartir experiencias (grupos de estudio, laboratorios, escritura creativa y expresiva, etc.). En cuanto a las prácticas y residencias docentes no se las circunscribía a la educación formal, sino que se procuraba la intervención en los medios de comunicación, museos, ONG y otras organizaciones de la comunidad local.

Todas estas propuestas consistieron en procesos participativos necesarios, como respuestas críticas a los procesos tecnocráticos autoritarios impuestos que ignoraban los saberes y experiencias de los actores interesados. Si bien todas ellas resultaron en alguna medida proyectos inconclusos (Adair, 2023) originaron que la educación comenzara a ocupar un lugar importante en una sociedad que acababa de dejar atrás una dictadura militar y dieron origen a políticas educativas más complejas.

Entendemos, tal como expresa Garategaray (2013),

... la particularidad de la «vuelta a la democracia» y el proceso de democratización política y cultural en el que los intelectuales tuvieron un rol muy importante en comprometerse a participar críticamente en el debate cívico... [posibilitó]... el compromiso entre subculturas políticas diferenciadas. (p. 68).

Cabe destacar que un grupo considerable de estos intelectuales (Cecilia Braslavsky, Juan Carlos Tedesco, María Rosa Almandoz, Carlos Cullen, entre otros) tuvieron luego destacada participación en las políticas educativas de las décadas posteriores.

Referencias bibliográficas

- Adair, J. (2023). *1983: un proyecto inconcluso*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Altamirano, C. (1986). El intelectual en la represión y en la democracia. *Punto de Vista*, 28.
- Baigorria, N. (15 de septiembre de 2006). Gloria y ocaso del Plan de Alfabetización. Diario *La Nación*, p. 19.
- Baigorria, N. (1987). Alcance y limitaciones de la práctica alfabetizadora en la Argentina. *13ª Reunión Técnica de educación de adultos. Reflexiones críticas en torno del quinquenio de alfabetización de las Américas*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia / Organización de Estados Americanos.
- Baigorria, N. (1984). Lineamientos generales del Plan Nacional de Alfabetización. *Anales de la educación común. Revista de Educación y Cultura*, 1 (1), 45-49.
- Basombrio, C. (2008). Intelectuales y poder: la influencia de Carlos Nino en la presidencia de Alfonsín. En *Temas de historia Argentina y Americana XXII* (12), 15-51.
- Braslavsky, C. (1989). Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso. En De Lella, C. y C. Krostch (comps.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (pp. 181-192). Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Davini, M. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dirección Nacional de Educación Superior (1988) *Curriculum Maestros de Educación Básica (correspondiente a los niveles inicial y primario de escolaridad)*. Buenos Aires, Argentina.
- Garategaray, M. (2013). Democracia, intelectuales y política. Punto de Vista, Unidos y La Ciudad Futura en la transición política e ideológica de la década del '80. *Revista Estudios*, 29, 53-72.
- Garcete, H. y Goldwaser, N. (eds.) (2018). *Alfonsín por Alfonsín: discursos presidenciales ante la Asamblea Legislativa*. Buenos Aires, Argentina: UBA / Cátedra Libre Democracia y Estado de Derecho Dr. Raúl Alfonsín.
- Giovine, R. y Mendez, J. (2023). Revisitando el congreso Pedagógico Nacional (1984-1988). *Anales de la Educación Común* 4 (1-2), 183-193.
- Goldfar, J. (2000). *Los intelectuales en la sociedad democrática*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, España: Trotta.
- Kovacci, O. (2003) Atlas Lingüístico-Antropológico de la República Argentina. *Boletín de la Academia Argentina de Letras LXVIII*, (267-268), s/r.
- Méndez, J. (2021). El currículo 'Maestros de Educación Básica'. Diálogos entre una agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática argentina (1983-1989). *Revista Brasileira de História da Educação* 21, 1-28.
- Menin, O. (1999). *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: el MEB*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires, Argentina.

- Ministerio de Educación y Justicia (s/f) *Pautas de organización del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación y Justicia (s/f) ¿Qué es el Congreso Pedagógico?. *Materiales para la participación Nro 1*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación y Justicia (1985) *Plan Nacional de Alfabetización*. Buenos Aires, Argentina
- Ministerio de Educación y Justicia / UNESCO (1984). *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Documento Nacional*. Buenos aires, Argentina.
- Ogilvie, G. (1987). *El proyecto de atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina dentro del marco del Plan Nacional de Alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia / OEA / PREDAL.
- Paviglianitti, N. (1989) El Congreso Pedagógico. Testimonios y reflexiones. En De Lella, C. y C. Krostch (comps.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (pp. 71-89). Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Paviglianitti, N. (1987) Realidad educativa y estrategias de cambio. En AA.VV. *Educación argentina*, Tandil, Buenos Aires: UNICEN.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2017a). Formación docente, narrativas y políticas con rostro humano. Del Magisterio de Educación Básica (MEB) al proyecto “Polos de desarrollo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (13), 85-103.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2017b). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12), pp. 1-17.
- Puiggrós, A. (2015). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Romero, L. (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina 1916–2010*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación / Dirección General de Planificación Educativa (1987) Proyecto de Perfeccionamiento Docente de los Profesores el ciclo Básico de Educación Media en “*Política Educativa en Democracia*” *El perfeccionamiento y la actualización profesional del docente: Prioridad de la política educativa en democracia*. Buenos Aires, Argentina.
- Souto, M., Yapur, C. y Molinas, G. (1996) Una experiencia truncada de Formación docente: el INPAD. Análisis desde distintas perspectivas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (8), 3-12.
- Southwell, M. y Méndez, J. (2018) Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Argentina 1987-1989. *Revista Diálogo educativo* 18 (59), 1440-1464.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Yapur, M. C. (1993) Formación y perfeccionamiento docente alternativo: enfoques teóricos y metodológicos contemporáneos. Estudios Regionales. *Revista Estudios Regionales* 5(1), 32-37.

Transición y estabilización democrática: transferencia de saberes y élites estatales en educación durante la primera mitad de los años noventa¹

Transition and democratic stabilization: transfer of knowledge and state elites in education in the first half of the 1990s

Daniel Pinkasz

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales /
Universidad de General Sarmiento, Argentina

dpinkasz@flacso.org.ar

 <https://orcid.org/0009-0008-6032-7722>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-447>

Recepción: 30 Abril 2025

Aprobación: 15 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este texto tiene su origen en la convocatoria a un panel para reflexionar sobre el papel de los intelectuales en la función pública, en particular, en las llamadas reformas educativas. El artículo se enfoca en el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes de Educación General Básica, que tuvo lugar entre 1993 y 1995, a partir del cual se ensayan una serie de interpretaciones sobre el papel de los intelectuales en la gestión pública en la década de los noventa del siglo pasado en Argentina. El argumento principal que se expone es que en la Argentina de los noventa se abre un espacio en el Estado Nacional para la incorporación de intelectuales y académicos/as que habían participado de la producción de conocimiento durante los años de la llamada transición democrática y por parte de una generación joven que había sido formada por esos académicos e intelectuales. Ese espacio estatal es a la vez un espacio de traspaso, de producción, de proyección y de difusión de conocimiento, como también de producción de sujetos con un perfil relativamente nuevo en el campo de la educación, parte de los cuales (los/as más prominentes) se (auto)postularán como una élite intelectual con autonomía frente al poder.

Palabras clave: reforma educativa, intelectuales, analistas simbólicos, burocracia paralela.

Abstract

This paper is the result of an invitation to participate in a panel to reflect on the role of intellectuals in the public service, particularly in the so-called educational reforms. The article focuses on the process of preparing the Common Basic Contents of General Basic Education, which took place between 1993 and 1995, from which a series of interpretations of the role of intellectuals in public management in the nineties of the last century in Argentina are tested. The main argument is that in Argentina in the 1990s a space opened up in the national state for the incorporation of intellectuals and academics who had participated in the production of knowledge during the years of the so-called democratic transition and of part of a younger generation that had been trained by these academics and intellectuals. This state space is both a space for the transfer, production, projection and dissemination of knowledge, as well as a space for the production of subjects with a relatively new profile in the field of education, some of whom (the most prominent ones) will (self-)postulate themselves as an intellectual elite with autonomy from power.

Keywords: educational Reform, intellectuals, symbolic analysts, parallel bureau cracy.

Introducción

Este texto tiene su origen en la convocatoria a un panel para reflexionar sobre el papel de los intelectuales en la función pública, en particular, en las llamadas reformas educativas. Para responder a la invitación el artículo se circunscribe al momento y al proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes de Educación General Básica, que tuvo lugar entre 1993 y 1995, a partir de lo cual se ensayan (el texto tienen familiaridad con este género) una serie de interpretaciones sobre el papel de los intelectuales en la gestión pública en la década de los noventa del siglo pasado en Argentina. El artículo no realiza un balance de la reforma educativa impulsada por esos años, aunque se espera ofrecer ideas para contribuir a la continuidad de una profusa producción colectiva ya existente sobre dicho balance.

El argumento principal que se expondrá es que en la Argentina de los noventa se abre un espacio en el Estado Nacional para la incorporación de intelectuales y académicos/as que habían participado de la producción de conocimiento durante los años de la llamada transición democrática y de parte de una generación joven que había sido formada por esos académicos e intelectuales. El punto central de este argumento es que ese espacio estatal es a la vez un espacio de transferencia de saberes, de producción, de proyección y de difusión de conocimiento, como así también de producción de sujetos con un perfil relativamente nuevo en el campo de la educación, parte de los cuales se (auto)postulará como una élite intelectual con autonomía frente al poder.

La expresión “intelectuales” remite a una figura social que interviene en el espacio público desde una legitimidad “fundamentada en un pensamiento crítico, independiente de los poderes y sustentada en el uso de la razón” (Neiburg y Plotkin, 2004, p. 1). En *Las reglas del arte* (1992), Bourdieu se refiere al caso Dreyfus para retratar un momento clave en la consolidación del campo intelectual. Bourdieu utiliza este episodio para trazar un momento y un procedimiento mediante el cual el campo intelectual se configura como un espacio social relativamente autónomo de otros campos, uno distinto del campo político y de otros campos sociales, con reglas y dinámica propias. Con sus denuncias del caso Dreyfus, los intelectuales, habrían utilizado su capital cultural (prestigio, autoridad simbólica) para cuestionar el orden establecido interviniendo colectivamente en la esfera pública, lo cual habría contribuido a su diferenciación frente a otros campos y frente al poder político. Si bien el intelectual interviene en nombre de la autonomía, existe un debate acerca de la autonomía de los intelectuales (Gallegos de Dios, 2018); de hecho, Bourdieu (1995) señala que la autonomía del campo intelectual no es absoluta, y que está atravesada por tensiones entre intelectuales “puros” y aquellos más cercanos al poder, así como por presiones externas (del mercado y del Estado) y es en el marco de estas tensiones que los intelectuales negocian su independencia.

Los antecedentes de esta figura pueden encontrarse en la actividad de los *philosophes* franceses del siglo XVII, un grupo social que se constituye en el momento del cambio del mundo feudal al moderno y de constitución progresiva de las monarquías absolutas (Bauman, 1997). Este proceso es también el de un cambio en los dispositivos de control social, el del pasaje de los mecanismos tradicionales de control hacia mecanismos de vigilancia y poder disciplinario que se basan en el conocimiento. El “poder pastoral”, se seculariza, se libera de los controles eclesiásticos y se reconfigura sobre un nuevo saber acerca del orden social, que deja de ser autoproducido por las propias comunidades y aparece como un elemento externo a ellas, gestado por nuevas figuras, no sacerdotales sino laicas. Según Bauman, la distancia con el poder real de estas figuras fue internalizada por los propios intelectuales como “autonomía”.

En el mundo contemporáneo la palabra “intelectuales” corresponde a un mismo campo semántico (Neiburg y Plotkin, 2004) que “académico/a”, “experto/a”, “especialista”, “técnico/a” o “ensayista”, que relaciona a una persona o un/a agente, con la producción, manipulación y difusión, de conocimiento y de técnicas respecto de un campo social y de acción humana. Como Bourdieu y Bauman, Neiburg y Plotkin van a sostener que los

intelectuales crean su propio discurso de legitimación y de diferenciación frente a la sociedad y hacia dentro de su propio campo. Este punto es central en nuestra argumentación.

El artículo se refiere a un grupo social algo difuso (aunque podrán identificarse personajes singulares por sus trayectorias académicas y profesionales) al que les cabrían simultánea o alternadamente según los momentos de sus trayectorias varios de los términos de este campo semántico. Es decir, tomo el término “intelectuales” del título de la convocatoria para incorporar a la reflexión el accionar, los aportes y las posiciones de sujetos -colegas- agrupados y agrupadas por su relación con la producción, divulgación, manipulación del conocimiento que han actuado en la gestión estatal durante el período recortado.

El Programa de Contenidos Básicos Comunes

La Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 (Artículo 53, inciso b) estableció que la función del Ministerio de Educación de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura Educación (CFCyE)², era definir Contenidos Básicos Comunes (CBC) como un currículo nacional.

Esta responsabilidad ministerial se da en el marco de la reformulación de las funciones del MCyE, del CFCyE y de los ministerios de educación provinciales, como producto de la transferencia de servicios educativos a las provincias y de la reorganización del sistema educativo promovidos por la Ley de Transferencia N° 24.049/1992 y la citada Ley Federal.

En este contexto, se crea el Programa de Contenidos Básicos Comunes (CBC) encargado de elaborar las propuestas para los CBC. El programa existió desde finales del año 1993 y hasta 1999. Entre su creación y 1995 elaboró los CBC de Educación General Básica y en los años subsiguientes elaboró los del nivel Polimodal y los de la Formación Docente. Asimismo, el programa asumió la coordinación del proceso de “especificación curricular”, expresión empleada para referir a la tarea de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales que correspondía, según la Ley y los Acuerdos del CFCyE, a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires.

Vale aclarar, que existieron muchas otras áreas y programas en el marco de la llamada “Transformación Educativa” (denominación que se autoasignó la política educativa oficial durante esos años) y que este recorte deja afuera, aunque deberían ser incluidas para ofrecer un panorama más completo de la temática que nos ocupa como, por ejemplo, a la reforma de la formación docente, al dispositivo de focalización conocido como Plan Social Educativo, a las áreas involucradas en la organización de los sistemas de información (la Red Federal de Información), al sistema de evaluación estandarizada (Operativo Nacional de Evaluación -ONE-). Incluso existieron programas previos a la elaboración de los CBC que luego fueron discontinuados -con no pocas tensiones internas- como el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) o el Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM) en que participaron profesionales que luego tendrían destacada trayectoria en el campo de la educación.

El modelo de elaboración de los CBC

El modelo inicial de elaboración de los CBC consistió en involucrar a académicos/as e investigadores/as para la preparación de propuestas que serían las “fuentes” de los contenidos básicos comunes. Convocados/as en nombre propio y no por su representación institucional, debían presentar un escrito que respondiera la siguiente pregunta: *¿Qué conocimientos debería tener un ciudadano en un campo de conocimiento determinado como Matemática, Historia o Física ... y demás disciplinas para manejarse de manera competente y crítica en la sociedad contemporánea?* Debían seleccionarse a representantes de por lo menos tres corrientes diferentes dentro de un mismo campo de conocimiento, de distintas universidades y regiones geográficas del país; se trataba, por ejemplo, de cuidar que no hubiera sobrerrepresentación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y que estuvieran presentes otras universidades. Dichas propuestas serían procesadas por equipos técnicos

organizados en áreas asimilables, pero no homólogas, a las disciplinas escolares con algunas “innovaciones” para la época como la incorporación de “Tecnología” o de Formación Ética y Ciudadana, aunque esta última, como tal, no formó parte de las definiciones iniciales.

Este principio de legitimación, basado en el de la autoridad y el conocimiento académico y científico, fue complementado tempranamente por el de la consulta a la “sociedad” (las comillas señalan la ambigüedad y amplitud del término). Como se verá, el principio de legitimación por el conocimiento académico y científico tuvo por un lado la pretensión de “blindar” la propuesta de CBC ante las posibles interferencias políticas e ideológicas (que luego se manifestaron como mencionaremos más adelante); pero al mismo tiempo, y esto es importante para la argumentación, puede leerse como una operación hacia el interior del campo de la educación, que históricamente había elaborado los “planes de estudio” (el término currículum es relativamente reciente en los ámbitos técnicos de los organismos públicos de educación) a cargo de profesores de enseñanza media y de Escuelas Normales, quienes eran también autores y autoras del campo de las editoriales educativas. La importancia de esta operación, es la del intento de romper una suerte de endogamia, al reemplazar a una generación de figuras que estaban a cargo de la selección curricular, por productores de conocimiento validados en el circuito de las universidades y en el sistema de investigación científica e introducir criterios “exógenos” de legitimidad del saber. Esta operación, como veremos, está relacionada con los debates sobre la relevancia de los contenidos y sobre la visibilidad de los procedimientos de deliberación pública para la selección de contenidos.

Sin embargo, el temprano desplazamiento de este principio de legitimación académico y su matización por un principio de consulta a “actores involucrados” o partes interesadas (*stakeholders*) es un efecto de la “realidad política” y un intento de mediar ante la intervención de grupos de presión en la orientación de un programa de trabajo basado fuertemente en la legitimación académica.

Capital académico: la teoría crítica de los contenidos, el monopolio de conocimiento y la centralidad del Estado

La elaboración del currículum nacional, que luego debería ser tomado como referencia por las provincias y por la Ciudad de Buenos Aires para su especificación, fue uno de los procesos de la reforma educativa de fuerte controversia y trascendencia para la época. La cuestión de la selección del corpus de cultura elaborada que la educación obligatoria debía transmitir era un tema central en la agenda de aquellos años.

La producción de la que provenía la directora del programa, Cecilia Braslavsky y algunos de quienes la acompañamos, había tenido un foco importante en el tema del currículum. El ciclo de investigaciones que tienen por objeto al currículum llega a un punto culminante con la producción del libro *Currículum presente*. Ciencia Ausente título que refleja el peso que el saber elaborado de origen científico tenía en la concepción de la época.

La centralidad del currículum en la agenda del Área de Educación de la FLACSO tenía, al menos, dos dimensiones. Por un lado, la preocupación por la transmisión por parte de la escuela de un corpus de contenidos socialmente relevantes o significativos. Por otro lado, una hipótesis acerca de que el currículum había sufrido un proceso de vaciamiento de contenido significativo durante las dictaduras de 1966 en adelante. A estas hipótesis, se agregaba la idea de que la democracia recién reconquistada se preocupaba por recuperar las formas de sociabilidad democrática en la escuela y descuidaba la transmisión de conocimientos.

Las producciones sobre currículum se inscriben en el paradigma de la “pedagogía crítica de los contenidos”, que consistió en sostener que la crisis de la democratización era una crisis de distribución de conocimiento (Caruso, 2016). La concepción general que acompañaba esta posición sostenía que la naturaleza no democrática de los sistemas educativos consistía en la distribución desigual de conocimiento científico y sistemático entre la población. El ejercicio del monopolio del conocimiento por parte de las élites (otro concepto que Braslavsky introdujo), dejaba a los sectores populares fuera del acceso al “contenido socialmente relevante”.

Es importante señalar las filiaciones de estas ideas con las de otros intelectuales latinoamericanos nucleados en el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC). Este proyecto revisaba la herencia cepalina, la concepción de desarrollo, la del planeamiento y, al mismo tiempo, retomaba el proyecto de la CEPAL de proponer una perspectiva regional para la problemática latinoamericana (Rama, 1978; Tedesco, 1981; Suasnabar, 2013). El DEALC se desarrolla a finales de la década de los setenta y puede considerarse una usina de pensamiento cuyas producciones serían retomadas por la transición democrática y un refugio, un espacio de intercambio entre intelectuales en exilio externo o interno (Suasnabar, 2013). La experiencia de participación y circulación en circuitos internacionales sería central para la autoafirmación de algunos de estos intelectuales como grupo social, como postularemos más adelante.

En la teoría crítica de los contenidos, que revisa la herencia de las teorías reproductivistas, el papel del Estado es central. Por otra parte, el clima intelectual de época de la transición democrática es favorable a la revisión de las posiciones que consideraban al estado como un mero instrumento de las clases dominantes y se orienta a su comprensión desde múltiples perspectivas y a examinar su papel en el afianzamiento de la democracia (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

Este es el capital académico con el que un grupo de intelectuales orienta el proyecto de los CBC: la convicción de que el Estado es quien tiene que garantizar la selección del corpus cultural relevante, que este corpus debía tener una impronta científica y que la selección debía tener visibilidad pública.

La pugna por el currículo

La renovación de los contenidos y remontar el vaciamiento de contenidos suponía, en aquella época, una intensa pugna. No estaba tan lejana la derrota político - cultural que los sectores modernizadores y laicistas venían de sufrir a manos de los conservadores y grupos católicos en el Congreso Pedagógico Nacional, ni las presiones que el gobierno de Alfonsín había recibido en distintos intentos de reforma y modernización cultural. El vaciamiento de conocimiento en el diagnóstico de la pedagogía crítica de los contenidos no provenía únicamente de la última dictadura, sino que se remontaba a un cuarto de siglo, y muchos de los pedagogos y de las tradiciones pedagógicas que habían sido parte de estos procesos, estaban activas en la transición democrática (Rodríguez, 2013). Recordemos, para mostrar la vitalidad de esta pugna, que ni bien los CBC fueron aprobados en 1994, un fuerte lobby católico se puso en marcha y obligó a modificar la resolución aprobatoria, presionando por incorporar, entre otras, la noción de “orden natural”, por moderar la teoría de la evolución de las especies, y por eliminar un incipiente pero contundente enfoque de género que los CBC habían incorporado por acción del PRIOM. Para ilustrar esta disputa, recortamos dos frases del documento preparado por la Universidad Católica de La Plata (1994), cuyo rector era Llerena Amadeo:

Orden natural en Ciencias Naturales

Los CBC tampoco toman en consideración que el mundo físico y el de los seres vivos tienen su propio orden y el hombre debe abrirse a él, ante todo en una actitud de conocimiento contemplativo, como descubridor admirador. Esta actitud “griega” no ha pasado de moda, por el contrario, si lográramos la tan reclamada actitud de respeto al medio ambiente natural si guiamos ante todo para que el hombre, desde niño, descubra ese orden natural que es, a la vez, la fuente para captar, aún de modo intuitivo, que el orden dado, el orden natural, es la primera manifestación de una norma (p. 13).

Sobre género en Educación Ética y Ciudadana

A la luz del punto anterior, sobre la temática del “género”, cobra especial importancia la insistencia en [cita a los CBC] ‘una educación con el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminaciones por razones (...) de género’ Esto supone [sigue el texto] una educación sexual francamente permisiva en lo atinente a la homosexualidad (Universidad Católica de La Plata, 1994, p. 51).

Reforma del Estado, burocracia y burocracias paralelas: la apertura de un espacio ocupacional

Importa tener en cuenta que durante aquellos años se asistió a un proceso de reforma de la burocracia estatal y que, en el marco de la descentralización, el “ministerio sin escuelas” (denominación que se refería al MCyE luego de la transferencia de establecimientos educativos nacionales a las provincias), modifica su estructura, incorpora o confirma personal mediante un proceso de profesionalización de la burocracia. Por tanto, convivían en el MCyE, una burocracia administrativa estable, que ha sido denominada “burocracia paralela” (Echebarría, 2006; Zuvanic y Iacoviello, 2010), integrada por equipos técnicos, que se incorporan temporalmente a la administración pública, bajo formas contractuales flexibles, con un régimen laboral de contrato de servicio, sin formar parte de las estructuras permanentes, ni responder estrictamente a un partido político aunque con alta dependencia de la permanencia del ejecutivo, reclutadas por disponer de un conocimiento experto en algún área temática de política.

Se trata, evidentemente, de la ampliación de un *mercado estatal*, que permite la incorporación de personal calificado en mayor medida que en los momentos anteriores (los ochenta e incluso los años sesenta), posibilitado, asimismo, por la generación de mecanismos específicos de contratación y de mecanismos de financiamiento, algunos de ellos con fondos externos (BID, BIRF).

Esta ampliación se produce simultáneamente con la crisis del financiamiento universitario de los años 80 (Buchbinder, 2005), la retracción de los fondos de organismos que habían financiado la producción de conocimiento resistente a las dictaduras y con un cambio de ciclo en la orientación de los fondos internacionales para investigación.

Este triple movimiento, el de la reforma del aparato burocrático y la consecuente ampliación del mercado de contrataciones, el de la desfinanciación de las universidades, de los salarios docentes y de los ámbitos de investigación y la aparición de nuevos actores con capacidad de financiamiento, configuran las condiciones de posibilidad para la incorporación de una nueva camada de “intelectuales expertos” al ámbito estatal.

La búsqueda de un lugar en un campo reconfigurado mediante la construcción de un discurso legitimador: los analistas simbólicos

Según algunas interpretaciones (Nardachione, 2011), la participación de académicos y profesionales de la educación (entendidos como productores y traductores de conocimiento) fue parte del desarrollo de una reforma que desplegó una matriz técnica, definida como una forma de articulación de políticas que tienden a autonomizar la capacidad de acción de un grupo social experto que, desde el Estado, se vincula directamente con el ámbito de aplicación de las políticas reduciendo la influencia de grupos de interés político o corporativo. La matriz técnica se opone a otra matriz, la matriz política definida por el mismo autor como una forma de articulación de políticas que surgen de una serie de negociaciones institucionales donde los diversos grupos políticos y de interés tienen incidencia. En esta matriz, la política institucional está influida por las representaciones político-institucionales y por las representaciones de interés corporativas; mientras que, en la técnica, estas representaciones pretenden ser subordinadas a la racionalidad técnica. Podría postularse que la elaboración de los CBC se inscribe en este modelo de matriz técnica, al servicio de un proceso de legitimación sustentado en producción de conocimiento de la transición democrática.

En este marco, un grupo de intelectuales entre los que participaba Cecilia Braslavsky se propuso construir un espacio propio y legitimar su lugar en el espacio estatal. El muy citado artículo “Las actuales reformas educativas; cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones” (Braslavsky y Cosse, 2006) puede ser leído como una declaración y un programa. El artículo hace serie con textos previos de Brunner y Sunkel (1993) *Conocimiento y*

Política y con otro de Brunner (1996), Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. En el texto mencionado Braslavsky y Cosse, escriben:

La investigación como tal (...) experimenta en la actualidad una verdadera mutación. Pasa a integrarse, como un componente más, dentro de una noción de servicio que, sin embargo, la desborda por todos lados, especialmente en dirección de lo que podemos llamar «prácticas de análisis simbólico aplicado». ¿Es posible que la investigación social entendida como actividad de analistas simbólicos en un mercado de servicios retenga la dosis de capacidad crítica que su tradición reclama como uno de sus mayores logros? (p. 15).

Y luego de recordar que el propósito de la investigación es transformar al mundo, se responde:

Más bien, la crítica —y allí reside la dificultad o desafío— está llamada ahora a encarnarse en esas prácticas propias del analista simbólico, sin poder recurrir a la coartada que significa decir que los conocimientos producidos no son utilizados por haber sido pensados con una orientación o bajo supuestos paradigmáticos que son incompatibles con aquellos que comparten los decisores o la gente allá fuera, en el mundo que se desea afectar mediante la investigación (p. 15).

Y en relación con el poder y la autonomía

Los analistas simbólicos se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder. Desde este posicionamiento, y acostumbrados a la marginación y al disenso, intentarían mantener una cierta distancia crítica respecto de otros actores que también se insertan en el Estado, aunque con otros saberes menos específicos en relación a los campos o áreas de acción en los que cada analista simbólico se desempeña. Al mismo tiempo, procurarían establecer una lógica de interacción con las estructuras jerárquicas de gobierno, antes que una lógica de subordinación u obediencia. (p. 2).

En relación con las políticas de Estado

Como consecuencia de algunas de las cuestiones expuestas, los analistas simbólicos tenderían a promover la construcción de políticas de Estado que perduraran más allá de las gestiones de gobierno, no sólo por una cuestión de convicción acerca de su necesidad sino también —y tal vez fundamentalmente— porque ese tipo de políticas serían más convenientes para el mantenimiento y la ampliación de su influencia (p. 3).

Como se desprende de estas citas, los analistas simbólicos que se desempeñan en el mercado de servicios estatales se sitúan en el cruce de la postulada neutralidad del saber experto y el proceso de conversión de ese conocimiento en saberes operativos, es decir en la producción de “saberes de estado”. Se trata de un tipo de saber que interpreta, traduce y hace disponible para las políticas públicas el conocimiento de alta complejidad (Plotkin y Zimermann, 2012).

La construcción de saberes de estado es simultáneamente, como lo señalan Plotkin y Zimermann (2012), un proceso de producción de conocimiento y de producción de elites, es decir de expertos que movilizan esos saberes en un mercado emergente. En el caso de los analistas simbólicos, se trata de un programa *de autoproducción de legitimación de elites intelectuales* para el desempeño en el mercado estatal de servicios que está en proceso de ampliación.

Recapitulación

La etapa a la se refiere este artículo encuentra a la participación de un grupo de intelectuales (productores de conocimiento) en el marco de una coalición integrada por funcionarios reformistas, por expertos de organismos internacionales, burocracia estatal provincial, organizaciones de la sociedad civil “prorreforma” educativa. Dentro de esta coalición, el grupo de productores de conocimiento (o una élite), emergente de la reconfiguración del campo de educación producto de la transición democrática en Argentina (y de otros países

del cono sur como Chile y Uruguay) procura producir para sí misma un espacio de autonomía bajo el programa de constituirse como “analistas simbólicos. Este programa tiene una base anclada en la experiencia, una base fáctica y una base material.

La experiencia es la de la transición y de la post-transición democrática, la de la construcción de un espacio de convergencia entre la burocracia estatal especializada, que ellos mismos integraron, los organismos internacionales por los que transitaron y la demanda emergente de constituir un modelo para las burocracias estatales en el marco de las reformas del estado. Esta experiencia les permite imaginar este programa.

Su acercamiento y migración al estado durante al final de la transición democrática, aportando el bagaje de producción de conocimiento producido en los últimos años de la dictadura y durante la transición y su experiencia en organismos internacionales -que como el DEALC- tuvieron un papel importante en la producción de conocimiento alternativo en las dictaduras- es la base fáctica que fundamenta ese imaginario.

Al mismo tiempo, el cambio del ciclo de financiamiento de los organismos de investigación de los que provenían, el estancamiento del financiamiento de las universidades públicas en el marco de la crisis de crecimiento durante la transición democrática, la financiación de burocracias paralelas por parte de organismos internacionales, constituirán las bases materiales para concebir a ese espacio -fuertemente financiado- como un campo ocupacional dinámico.

Con la crisis de convertibilidad, la pérdida de legitimidad del consenso de Washington y el fin de la experiencia reformista, asumirá en Argentina un gobierno que será parte de la llamada “ola progresista” en la región. Este gobierno articulará para la política educativa otra coalición integrada por actores que participaron de la coalición opositora en el ciclo anterior, incluyendo gremios y universidades. En esta etapa, las universidades nacionales como espacios de producción de conocimiento tendrán un nuevo reconocimiento, se asistirá a una recomposición salarial facilitada por la salida de la convertibilidad y por el boom de las *comodities*, a un incremento de los presupuestos para la investigación, a una mayor articulación del sistema de investigación científica y técnica, a la creación de instrumentos de financiamiento para la investigación. Las universidades, asimismo, serán destinatarias de un flujo de fondos estatales para el análisis y la evaluación de políticas al que antes no tenían acceso. En este escenario, el espacio estatal concebido por los analistas simbólicos sufrirá transformaciones y será ocupado por otro grupo de intelectuales que construyeron conocimiento al calor de la crítica del modelo reformista y de criterios de legitimación de su lugar en el estado que se basarán, en el saber experto pero también en la crítica a la pretendida neutralidad de los intelectuales y expertos a los que sucedan.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1997) *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-15.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (Comps.). (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Bourdieu, P. (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Ciudad de México, México: Anagrama.
- Brunner, J. J. (1996). Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 146, 108-121.
- Brunner, J. J. y Sunkel, G. (1993). *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Caruso, M. (2016). Hacia una genealogía de la "pedagogía crítica de los contenidos": La experiencia formativa de Cecilia Braslavsky en la República Democrática Alemana. En I. Dussel y P. Pineau (Comps.), *Homenaje a Cecilia Braslavsky: Conocimiento, historia y política de la educación* (pp. 45-68). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Echebarría, K. (2006). Caracterización empírica de las burocracias latinoamericanas: Configuraciones y roles en el proceso de elaboración de políticas públicas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 34, 1-25.
- Gallegos de Dios, O. (2018). Pierre Bourdieu, entre la autonomía y el compromiso. *Sincronía*, 74, 3-13.
- Nardachione, G. (2011). La reforma educativa en el gobierno de Menem: Una intervención técnico-experta frente a una resistencia político-sindical. En S. Morresi y G. Vommaro (Comps.), *Saber lo que se hace: Expertos y política en Argentina* (pp. 101-130). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (Comps.) (2004). *Intelectuales y expertos: La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (Comps.). (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Rama, G. (1978) "Educación y Democracia". *Fichas 3. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J.C. (1984) *El sistema educativo en América Latina* (pp. 103-131), Buenos Aires, Argentina, Kapelusz – UNESCO/CEPAL/PNUD.
- Rodríguez, L. (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina: Educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos*, 17(1), 155-184. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9753/pr.9753.pdf.
- Suasnabar, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación: Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*. Rosario, Argentina: Prohistoria Ediciones.
- Tedesco, J.C., (1981) "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina", Proyecto, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informes Finales / 2. En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J.C. (1984) *El sistema educativo en América Latina* (pp. 9-50), Buenos Aires, Argentina, Kapelusz – UNESCO/CEPAL/PNUD.
- Universidad Católica de la Plata (1994) *Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes. Facultad de Ciencias de la Educación*. Mimeo, La Plata.

Zuñanic, L. y Iacoviello, M. (2010). La burocracia en América Latina. *ICAP Revista Centroamericana de Administración Pública*, 58/59, 9-41.

Notas

- 1 Este texto es una versión revisada y ampliada de la presentación en el panel “Un balance de las reformas educativas en Argentina entre 1983 y 2023. El papel de los intelectuales en la gestión pública” presentada en el marco del III Encuentro Internacional de Educación “La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática. Agradezco a los organizadores la invitación que me dio la oportunidad de reflexionar sobre estos temas.
- 2 Las denominaciones del Ministerio y del Consejo Federal por aquellos años.

Intelectuales y políticas educativas nacionales en la primera década del Siglo XXI (Argentina)

Intellectuals and national educational policies in the first decade of the 21st century (Argentina)

Alejandra Birgin

Universidad de Buenos Aires/Universidad Pedagógica

Nacional, Argentina

alebirgin@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2017-0037>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-448>

Recepción: 06 Mayo 2025
Aprobación: 23 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

En este artículo analizamos la relación entre políticas educativas e intelectuales en la primera década del siglo XXI (a 20 años desde la recuperación de la democracia en Argentina), con un enfoque político-pedagógico. Partimos de la severa crisis del 2001 y la desconfianza instalada hacia el Estado y sus instituciones. ¿Cómo reconstruir lo común? ¿Cómo regular un sistema educativo atravesado por una crisis profunda de las formas de gobierno y convivencia? ¿Cómo construir una heterogeneidad que contenga parámetros comunes que sean reconocidos como legítimos por el conjunto? ¿Qué lugar tuvieron allí las y los intelectuales y sus saberes? El analizador elegido son los cambios curriculares que se promovieron en el período desde el Estado nacional (sin dejar de lado huellas de políticas previas). Para ello, abordamos las relaciones entre intelectuales, expertos y técnicos con las políticas educativas, deteniéndonos en los lazos que construyeron desde el Estado con las escuelas y sus docentes, el lugar de la pedagogía y su relación con la contemporaneidad.

Palabras clave: políticas educativas, intelectuales, formación docente, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

Abstract

In this article, we analyze the relationship between educational policies and intellectuals in the first decade of the 21st century (20 years after the restoration of democracy in Argentina) from a political-pedagogical perspective. We begin with the severe crisis of 2001 and the widespread distrust in the State and its institutions. How can we rebuild the common good? How can we regulate an educational system undergoing a profound crisis in its forms of governance and coexistence? How can we build a heterogeneity that contains common parameters recognized as legitimate by the entire system? What place did intellectuals and their knowledge have there? The chosen analytical tool is the curricular changes promoted by the national State during this period (without neglecting the traces of previous policies). To this end, we address the relationships between intellectuals, experts, and technicians and educational policies, focusing on the ties the State built with schools and their teachers, the role of pedagogy, and its relationship to contemporaneity.

Keywords: educational policies, intellectuals, teacher training, Priority Learning Cores.

Introducción

La historia argentina del siglo XX está marcada por las interrupciones del orden constitucional que instaló dictaduras desde 1930. La que terminó en 1983 modificó radicalmente el entramado social, la actividad política y también la construcción de identidades. En 2024 se cumplieron cuarenta años ininterrumpidos de la democracia que supimos construir. Como en todo período de mediana duración, es posible identificar laboriosos caminos, con proyectos cohesionados y enfrentados, marchas y contramarchas, luchas, conquistas y fracasos (Birgin y Pineau, 2024).

En 1984 se comenzaban a descifrar los múltiples efectos que la última dictadura había dejado junto a renovadas expectativas colectivas. Uno no menor fue un antiestatalismo ligado a los derechos que el Estado había violado o conculcado, que convivía con una búsqueda de la libertad entendida como posibilidad de participación en la deliberación de los asuntos públicos (Rinesi, 2015).

En la recuperación de la democracia se construyeron vínculos renovados e intervenciones de nuevo tipo entre políticas e intelectuales, que fueron variando según los gobiernos. Su compromiso también estuvo marcado por la represión, la censura, el exilio (externo o interno) y la desaparición de compañeros que habían padecido. Por supuesto, las y los intelectuales no constituían un grupo homogéneo, sus trayectorias muestran la complejidad del propio campo (Méndez y Giovine, 2020), así como diversos modos de involucramiento en la reconstrucción del país.

A 40 años de democracia, la convocatoria a trabajar acerca de los distintos modos en que se delineó la participación de intelectuales provenientes de espacios institucionales, políticos y disciplinares diversos en el proceso de modernización democrática y en la generación de políticas educativas¹ constituye un desafío necesario para comprender y vislumbrar el tiempo que queremos construir.

En este artículo analizaremos la relación entre políticas educativas e intelectuales en la primera década del siglo XXI. Fue un tiempo que, no sin contradicciones, buscó la democratización de la vida colectiva entendida como una ampliación y profundización creciente de derechos.

Se inicia con algunas reflexiones teóricas sobre intelectuales, políticas educativas y docencia que atravesarán el texto. Luego, analizaremos específicamente esas relaciones en la primera década del siglo XXI en Argentina, deteniéndonos en los lazos que se construyeron desde el Estado con las escuelas y sus docentes, el lugar de la pedagogía y su relación con la contemporaneidad. Más adelante y en tanto analizador, tomamos los cambios curriculares que se promovieron en el período (sin dejar de lado huellas de políticas previas) y su relación con las y los intelectuales. En el apartado siguiente trabajamos algunas continuidades y cambios en la institucionalidad de la formación de docentes (especialmente su carácter bicéfalo y su gobernabilidad). Por último, cerramos con algunos problemas que nos ayuda a construir este recorrido.

Reflexiones y posiciones sobre intelectuales y políticas educativas

En este apartado haremos referencia a los marcos teóricos y reflexiones que dan sustento a este artículo en un tiempo crecientemente globalizado. Prestaremos especial atención a la dinámica entre las políticas educativas, las y los intelectuales, la posición docente pública y el lugar de los Organismos Internacionales (OOII).

Para analizar las políticas educativas nos basamos en el abordaje que propone Stephen Ball (2002; 2012; 2015) cuando construye una perspectiva teórica y metodológica que considera las políticas como procesos en movimiento en vez de producciones acabadas que las instituciones educativas aplican o implementan. De esta forma, pone énfasis en los intereses, influencias, marchas y contramarchas que operan en la consecución de cualquier política educativa, teniendo en cuenta especialmente el campo global. Para él, la puesta en acto de las políticas es la forma creativa en que actores e instituciones les otorgan sentido, las cuestionan, defienden o niegan, median con ellas; es decir, construyen algo que no es lo que está escrito en el texto. Esta concepción es

clave, ya que se aleja de la linealidad de la implementación por los supuestos epistemológicos, empíricos e implícitos que aloja ese concepto (Avelar, 2016).

Ball señala la necesidad de pensar la producción de las políticas educativas no solo dentro de las fronteras del Estado nación y a través de las particularidades y tendencias regionales y locales, sino analizando también la trama con otros espacios en los cuales se crean políticas, como los organismos internacionales -UNESCO, OCDE, BID, Banco Mundial, etc.- (Beech y Meo, 2016). Se trata de considerar al Estado en tiempos globalizados; en particular interesa aquí la proliferación –junto a los OOII- de una multiplicidad de agencias de nuevo tipo como fundaciones, centros de estudios privados y consultoras (Barroso y Carvalho, 2011) y el lugar de los expertos allí.

A fines del siglo XX, Said (1996) remarcaba que en la bibliografía reciente acerca de los intelectuales se dispone de historias y sociologías diferentes y diversas, así como interminables explicaciones de las relaciones de los intelectuales y el nacionalismo, el poder, la tradición, la revolución, etc. En Argentina, esta cuestión ha tenido también un debate prolífico en democracia. No es el tema de este artículo, pero si encuadraremos muy sintéticamente nuestro marco y posiciones al respecto y su relación (nunca estática) con las políticas educativas y muy especialmente, con la docencia.

Los intelectuales son personas que, conectadas con diversas institucionalidades, tienen su arena en el campo de la cultura (Altamirano 2008). En las sociedades modernas, todo aquel que trabaja en cualquiera de los campos relacionados con la producción y con la distribución de conocimientos es un intelectual en el sentido gramsciano del término (Said, 1996).

En las genealogías que proporcionaron imágenes duraderas para la identificación de los intelectuales, Altamirano (2008) señala que al menos hasta mediados del siglo XX la concepción del hombre de letras como apóstol secular, educador del pueblo o de la Nación fue, seguramente, el más poderoso de los modelos. El prototipo se forjó en la cultura de la Ilustración y les proporcionó una imagen de su papel social. En el siglo XIX las élites letradas (administradores, educadores, profesionales, etc.) formaban parte del funcionariado y de la burocracia (Rama, 2004). Estaban incluidos muy claramente allí quienes enseñaban en los colegios secundarios, que se ocupaban de la formación de las elites locales (la “aristocracia profesoral”) (Pineau y Birgin, 2015). Con la ampliación del alcance de la escuela secundaria desde la segunda mitad del siglo XX eso cambia, y se inicia un proceso creciente de desvaloración de las y los que enseñan en ella que se agudiza desde los 90 con la masificación de la escuela secundaria².

Nos interesa especialmente considerar, como Altamirano (2008) señala, la estratificación del campo intelectual (las jerarquías instituidas), donde la autoridad o el prestigio no se distribuyen de modo parejo³. Hay quienes desempeñan posiciones eminentes en la conversación intelectual, donde ocupan el centro del debate. Cuando se hace referencia a la influencia de los intelectuales, se piensa básicamente en esa franja de mayor visibilidad y audiencia, que es una minoría respecto del entorno mucho más amplio de las profesiones intelectuales. Allí nos proponemos ubicar la tarea docente.

En esta presentación vamos a insistir con una lectura del discurso y el texto de las políticas educativas entendiendo que traen consigo un modo más o menos explícito de intervenir en la disputa por construir una posición *pública* de la docencia. Para ello recuperamos la categoría de posición docente, acuñada por Southwell (2007)⁴. El discurso curricular y de la formación docente constituyen procesos involucrados en esa configuración de posiciones, en tanto modos complejos de entender, asumir y desplegar sentidos del trabajo de enseñar, siempre dinámicos y relacionales (Birgin y Vassiliades, 2018; Vassiliades, 2020).

Inicialmente, estas perspectivas nos llevaron a detenernos en al menos tres ejes (que se tensionan y complementan) desde los que vamos a abordar el tema para el que fuimos convocados: por un lado, la consideración de la tarea docente como una tarea intelectual. Por el otro, los lazos que se han construido entre educadores e intelectuales de otros campos. Y, por último, las figuras de expertos y técnicos.

En primer lugar, considerar a las y los docentes como intelectuales implica debatir acerca del estatuto de sus saberes y experiencias (en general, poco reconocidos). Un clásico referente de esta perspectiva, Henry Giroux, plantea que la categoría de intelectual ofrece una base teórica para pensar el trabajo de los que enseñan como una forma de tarea intelectual, por oposición a definiciones del mismo en términos puramente instrumentales o tecnocráticos (Giroux, 1990). Aquí se trata de indagar cómo se configura en textos y discursos el lugar de autoridad del que enseña y su relación con la transmisión de saberes en cada reforma, así como en la puesta en acto mediática (Ingratta, 2023), entendiendo que son operaciones que contribuyen a construir una posición docente pública⁵.

En segundo lugar, nos interesa analizar algunos lazos que el campo educativo construyó y construye con otras áreas del campo intelectual y el lugar que jugaron allí las políticas educativas. Uno de los efectos que produjo el terrorismo de Estado fue potenciar una fragmentación que impidió la circulación fértil y crítica de diversos discursos. Eso había llevado a que diferentes espacios donde se elaboraban saberes y se los ponía a circular (agrupaciones culturales, ámbitos de investigación, escuelas) se replegaran sobre sí mismos, incluso sin dialogar más allá de las fronteras de su territorio cotidiano (Birgin y Trímboli, 2003). En este sentido, es necesario reconocer y atender el enclaustramiento de los distintos ámbitos de producción de conocimientos a partir de los cuales nuestro campo -y muy particularmente la docencia-, quedó privada de debates y conversaciones de y con otros ámbitos del saber que, entendemos, también les y nos incumben.

Por último, la emergencia del “experto” en los años 60 del siglo XX de la mano del paradigma funcionalista supuso la aparición de nuevas formas de trabajo e intervención (Méndez, 2017), más vinculados con un dominio técnico específico que aporte soluciones concretas a problemas del campo de las políticas educativas. Se fortaleció así la distinción entre prescripción y ejecución que organizó la vida escolar en una distribución del trabajo: expertos en currículos, en instrucción, en evaluación, etc., donde las y los enseñantes se veían reducidos a la categoría de aplicadores de programas producidos externamente⁶(Southwell, 2021). Si bien esta perspectiva nace con el funcionalismo, tuvo distintas expresiones e intersecciones en tiempos posteriores que retomaremos más adelante.

Como señalan Morresi y Vommaro (2011), es necesario diferenciar expertos de tecnócratas, que son figuras que no siempre se superponen. Los expertos no sólo habitan el estado, sino que son actores que funcionan en un campo propio con múltiples pertenencias. En general, la actividad experta se construye en el cruce entre la esfera nacional y la internacional, en procesos de importación/exportación de saberes. Eso hoy se traduce en estándares y en horizontes normativos que imponen horizontes políticos (Morresi y Vommaro, 2011). La especificidad de los expertos en educación y el tipo de saber que portan es una dimensión central para comprender las nuevas formas de producción de las políticas (Suasnábar e Ísola, 2018), analizar los debates en la construcción de las educativas y, especialmente, el lugar que se construye allí para los que están a cargo de enseñar en las aulas.

Intelectuales y políticas educativas nacionales de la primera década del siglo XXI⁷

Como señala Ball (2012), la construcción de las políticas en tiempos de globalización es policéntrica, ya que los Estados las formulan en una trama con discursos de organizaciones supranacionales y locales, privadas y públicas, donde tuvieron particular protagonismo los OOI. Iniciaremos este apartado haciendo referencia al lugar de dichos organismos respecto de las políticas educativas para luego abordar el marco y algunos lineamientos que las orientaron en la primera década del siglo XXI en Argentina y el lugar de las y los intelectuales en ellas.

En nuestra región, desde fines de los 80, tomaron fuerza y visibilidad los discursos acerca de una imprescindible reforma del Estado. Allí participaron activamente Organismos Internacionales de crédito (principalmente el BID y el BM-PREAL)⁸, generando buena parte de los diagnósticos y líneas de acción. En

Argentina, movilizaron recursos financieros y simbólicos que intervinieron en la agenda de sus políticas educativas, aunque su presencia e incidencia disminuyó en la primera década de los 2000 (Palamidessi, Gorostiaga y Aberbuj, 2018).

Fue un discurso con amplia difusión ligado a un diagnóstico que señalaba los bajos resultados en los aprendizajes que lograban las escuelas y situaba la responsabilidad en las y los docentes de forma casi excluyente (Birgin y Vassiliades, 2018). Desplazaba así la preocupación por la democratización del sistema hacia el problema de la calidad educativa (Feldfeber y Gluz, 2019). Basado en el argumento de la falta de idoneidad docente y una descripción deficitaria de los sujetos (nombrados como “insumos”) y las instituciones que los forman, construyeron relaciones (que se convierten en directrices) entre evaluación y eficacia: una explicación prevalente acerca del fracaso de los docentes es que faltan estructuras de rendición de cuentas (Fontdevila y Verger, 2015).

Ya en el diagnóstico realizado en 1994 por un préstamo del BID con destino al Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (PRISE) que financió el conjunto de las consultorías que requería el sistema de acreditación acordado para las instituciones de Formación Docente Inicial no universitarias, se afirmaba:

[En Argentina] la calidad de la formación docente es heterogénea, frecuentemente desactualizada y deficitaria. Como consecuencia, la inadecuada preparación del docente ha sido identificada entre los principales problemas del sector, particularmente en el nivel primario, donde el docente es generalmente el único insumo del proceso educativo. (PRISE, 1994, p. 14).

La solución se hallaba en la selectividad. Así lo sostenía en 2008 (entre otros) un estudio publicado por PREAL:

Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión. (Barber & Mourshed, 2008, p. 15).

Aunque los discursos de los diversos organismos internacionales no son homogéneos entre sí, en la cuestión docente muestran una marcada continuidad argumentativa (Tello, 2013). Son textos oficiales y mediáticos, con amplia circulación pública, procesados y reconfigurados desde dinámicas, tradiciones y culturas propias de cada contexto que parten de describir carencias y déficits de los futuros enseñantes (Birgin y Vassiliades, 2018). Así, construyen una fuerte desautorización y deslegitimación de quienes ejercen la tarea de enseñar, que la aleja de una relación productiva con los saberes y, por tanto, del reconocimiento intelectual.

Cuando en la primera década del siglo XXI la cuestión del derecho a la educación pasó a estar en el corazón del debate de las políticas educativas, las propuestas estatales tuvieron una orientación diferente. Así, algunos países latinoamericanos plantearon desacuerdos alrededor de las orientaciones hegemónicas de los OOII, a la vez que promovieron otras perspectivas sobre la docencia, la formación y los modos de evaluación. En este periodo en Argentina se registra un debilitamiento en la circulación de recomendaciones técnicas de OOII y un aumento de la producción de otro tipo de materiales y relaciones (Feldman, Gildy y Zyssholtz, 2020).

Con esta breve introducción acerca de la participación de los OOII en las políticas educativas regionales (en particular las docentes), avanzaremos a continuación con algunos rasgos de las políticas de cambio educativo desarrolladas en el período.

En la Argentina de los 90, signada por el avance de políticas neoliberales, hubo una retracción inédita de la esfera pública, amenazada por la avanzada privatizadora. Como señala Merklen (2006), con la descomposición de la sociedad salarial y la retirada del Estado, lo que se produjo fue un proceso de empobrecimiento y de desafiliación masivo.

Se llevó a cabo una reforma educativa que fue un punto de inflexión en la configuración histórica del sistema educativo. La pérdida de centralidad del Estado como articulador de las relaciones sociales a favor del mercado hizo de la política una cuestión técnica o de expertos (Suasnábar, 2018), vehiculizada por el creciente papel de los organismos internacionales y las nuevas agencias.

Con la profundización de la fragmentación social y simbólica, la puesta en acto de la Ley Federal de Educación (sancionada en 1993) le imprimió un impulso desconfigurador al sistema educativo vigente. La variedad organizacional que mostraban las estructuras de los sistemas educativos provinciales fueron el resultado de un proceso de transformación institucional que produjo un importante desacoplamiento (Terigi, 2007), en el marco de las diferentes y desiguales condiciones y recursos de cada jurisdicción.

La reforma de los 90 se construyó con un carácter refundacional y excluyente de las prácticas escolares (Mendez y Giovine, 2020) y, por tanto, de las y los docentes. Nardacchione (2011) señala que la concepción y puesta en acto de esa reforma educativa fue técnico-experta, con un carácter fuertemente jerárquico, que sostuvo una asimetría constante entre Ministerio Nacional y escuelas. Las y los docentes fueron sistemáticamente expulsados de la configuración del programa de reforma⁹(Nardacchione, 2011). Los sindicatos docentes asumieron una posición de fuerte conflictividad y resistencia contra esos procesos en marcha.

El 2001 para Argentina significó el colapso del sistema de representación política en un marco de extrema pauperización¹⁰ y desempleo. Sin captar la hondura de esa situación de excepción, es difícil comprender los cambios que se avecinaron. Fue, sin dudas, una de las marcas que selló nuestra contemporaneidad (D'Iorio, 2012). Los términos con los que fue caracterizado el período hablan de ello: desorientación, desfondamiento, destitución, intemperie. Se hacía palpable no solo el corrimiento sino una extendida desconfianza hacia el Estado, sus instituciones y sus agentes.

No se trató de un problema sólo educativo. Como señala Rosanvallon (2007), la confianza es una institución invisible que amplía la legitimidad y tiene un carácter temporal. Es también un economizador institucional, en el sentido que permite ahorrar un conjunto de mecanismos de verificación y prueba¹¹. El autor sostiene que en las sociedades contemporáneas se erosiona el papel de la confianza en su funcionamiento y se produce y organiza la desconfianza pública, con el discurso del fracaso del Estado y sus instituciones (Rosanvallon, 2007). Las voces puestas en circulación en la esfera de lo público construyen una ideología de la transparencia, donde la legitimidad y la credibilidad quedan asociadas a estándares con un discurso tecnocrático que aparece despojado de disputas y significaciones políticas.

La restitución de un lugar protagónico para el Estado fue una marca del gobierno que se inició en 2003, así como la construcción de una agenda de derechos, y de inclusión social y cultural. En el terreno de la educación, significó asumirla como responsabilidad y como derecho social e individual¹². En efecto, “tenemos derecho porque tenemos un Estado que lo promueve, defiende y garantiza. La idea de derecho supone una igualdad fundamental entre las personas (todos somos iguales) y por eso los derechos son universales” (Rinesi, 2015, pp. 39-40).

Cuando la democracia aparece asociada con la ampliación del sujeto de derechos y la conquista de nuevos, la Argentina conoce al mismo tiempo una inédita intensidad política en el ciclo de los cuarenta años de democracia. En este marco, la política educativa y las escuelas estuvieron atravesadas por un reposicionamiento del Estado Nacional como actor de peso en el diseño y desenvolvimiento de las políticas públicas.

Eran tiempos en los que, con la desorientación compartida, necesitábamos construir otra agenda¹³ educativa, otro programa de acciones que renovaran expectativas y horizontes. Daremos cuenta de algunos de los debates que hubo en esa construcción, donde intervenían huellas y capas que, cual palimpsesto, se manifestaban en esas hechuras.

En el marco de los fuertes límites presupuestarios y políticos iniciales, fue necesario valorar en su complejidad las escalas y recontextualizaciones frente a cualquier propuesta, dar cuenta de avatares

constructivos, así como comprender los micro-procesos y disputas (Coria, 2015). ¿Cómo reconstruir lo común? ¿Cómo regular un sistema educativo atravesado por una crisis profunda de las formas de gobierno y convivencia? ¿Cómo construir una heterogeneidad que contenga parámetros comunes que sean reconocidos como legítimos por el conjunto? ¿Qué lugar tuvieron allí las y los intelectuales y sus saberes?

Quisiéramos cerrar este apartado con la mención de algunas decisiones y orientaciones de las políticas educativas nacionales que fueron estructurantes para pensar, disputar, construir gran parte de los lineamientos desarrollados en la primera década del siglo XXI y que, como no podía ser de otro modo, estuvieron atravesados por diferentes disputas, compromisos, traducciones, interpretaciones y reinterpretaciones (Ball, 2002).

En primer lugar, fue tomando presencia y claridad una agenda que reintrodujo en el centro de las políticas educativas las coordenadas propias de la pedagogía como campo de saber y como lenguaje, en la búsqueda por desplazar abordajes básicamente tecnocráticos. Se impulsaron así prioridades y definiciones político educativas en torno a la transmisión cultural, la centralidad y especificidad de la enseñanza en la formación y el trabajo docente, asociados a la construcción de horizontes más igualitarios (Vassiliades, 2020). Es decir, la escuela es ese lugar que permite hacerse “sujeto en el mundo”, heredero de una historia en la que se sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente, y de renovar lo que vendrá (Meirieu, 1998). Es la tarea de formar en lo común y formar para lo común, entendido como un fondo acumulado de saber y poder, de historias y tradiciones que constituyen la memoria de nuestra nación. Pero también lo común entendido como las experiencias, imágenes, acontecimientos y proyectos que se invocan y evocan para transmitir a las nuevas generaciones (D’Iorio, 2012).

En segundo lugar, se propuso restañar un lazo de confianza y autorización en relación con el Estado, las escuelas y sus docentes. Veníamos de más de una década de deslegitimación de sus saberes, declarados obsoletos frente a la “sociedad del conocimiento”. Construir políticas de reconocimiento significaba entender que la autoridad es constitutiva del lazo pedagógico y que su debilitamiento es una inmensa dificultad para que se produzcan las relaciones buscadas con los saberes. ¿Cómo renovar la confianza y la autoridad de las y los enseñantes? ¿Cómo producir prácticas de habilitación para y con las y los docentes de modo que sean una voz autorizada, indispensable para autorizar a otros? (Birgin, 2006) ¿Cómo producir lazos con otros campos de la cultura que fortalezcan la tarea de la transmisión?

En tercer lugar, se buscó discutir y diseñar políticas educativas en diálogo con las claves de la contemporaneidad, en el juego con los tiempos. En términos de Agamben, se trata de no dejarse encandilar por lo actual, sino de dar cuenta también de las luces y sombras de la época. Se es contemporáneo si se piensa en tensión con lo que la época naturaliza, si se liga con otros tiempos (Agamben, 2011). Es decir, asumir lo contemporáneo le permite a la escuela desplegar sus potencias.

En el marco de la fragmentación, el campo de la educación se vio privado de lo que hubieran podido ser enriquecedores intercambios con otras zonas de la producción cultural y el conocimiento. ¿Cómo ampliar el campo de interlocutores? Pensábamos que las preocupaciones y problemas escolares ganarían en perspectiva y agudeza si se abrían a los problemas de la época. Producir diálogos con las transformaciones sociales y culturales (entendidas como nudos que tamizaban decisiones educativas) hacían lazo con el reconocimiento de la autoridad intelectual docente (Trímboli, 2003) y también diálogos con otros campos. Podían constituirse así en una interpelación a las y los docentes en tanto trabajadores intelectuales, conscientes que eso iba a contracorriente de las perspectivas que solo lo consideraban un trabajo técnico y aséptico.

En el fondo, ¿Cómo responder a las urgencias y a la vez al mediano y largo plazo, dimensiones ineludibles de toda política y práctica educativa? ¿Cómo promover un diálogo fecundo con las transformaciones contemporáneas y con lo que ellas pueden decirle a las políticas, discursos y prácticas escolares? Eso implicaba, a la vez, reconocer la “historicidad” en la producción de las regulaciones educativas, de las culturas escolares y las prácticas, con la intención de discutir la tendencia a construir una mirada y una lógica de producción política apresada por el presente (Coria, 2013; Birgin, 2023). La dimensión histórica es insoslayable, tanto

porque cada marco dialoga con las tradiciones pedagógicas y los diseños preexistentes como por la necesidad de entender la legitimidad y alcance regulador de las prescripciones (Dussel, 2024).

Intelectuales, políticas curriculares y saberes escolares

Realizaremos aquí un breve análisis de algunas políticas nacionales del gobierno kirchnerista, así como de algunas decisiones, debates y tensiones que las atravesaron. No es solo la pregunta de qué se hizo, sino cómo inscribir esa pregunta en la consideración de las condiciones y tradiciones instaladas, el piso heredado, y el lugar que se buscó que asumieran allí las y los intelectuales.

Nos detendremos en las políticas curriculares¹⁴ nacionales de la primera década del siglo XXI, particularmente en la construcción e inicio de la puesta en acto de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y algunos rasgos generales de las políticas de formación de las y los docentes en ejercicio y de la producción de materiales que se desarrollaron al mismo tiempo, entendiendo que resulta ineludible estudiarlas analizando (también) la relación y los lazos (explícitos e implícitos) que proponen con los distintos actores educativos, así como los vínculos de autoridad que establecen, especialmente con la docencia.

Antes de ingresar de lleno en este tema, nos interesa mencionar otras producciones que también dan cuenta de un modo de configurar las políticas educativas, cuáles problemas se elige poner en la agenda, de qué modo se construyen los interlocutores, el papel al que fueron convocados otras y otros intelectuales y la relación que se buscó ir construyendo entre sistema educativo, sus docentes, las infancias, adolescencias y sus familias con las culturas. Nos referimos a producciones como la revista “El Monitor de la Educación”, la experiencia de creación y desarrollo de los canales públicos educativos (Encuentro y PakaPaka –canal infantil-) ¹⁵. En esas producciones tuvieron lugar tanto la presentación de relatos de escuelas y docentes de todo el país como diversas experiencias culturales, diálogos y debates que hicieron lugar a otras voces, campos de producción y circulación de saberes y culturas, que pusieron a disposición otras perspectivas y debates ¹⁶.

Los NAP fueron las regulaciones curriculares a nivel nacional sancionadas entre 2004 y 2012. El desarrollo de este tema se basa ampliamente en dos artículos de referencia acerca de esas políticas curriculares, escritos por Inés Dussel y Adela Coria (quien fuera coordinadora de los equipos curriculares nacionales entre 2004 y 2006 y luego de la producción de materiales hasta fines de 2007) ¹⁷.

La reforma educativa de los 90 había instalado como uno de sus ejes centrales de política educativa los Contenidos Básicos Comunes (CBC), un listado de contenidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, a partir de los cuales se buscó regular la elaboración curricular de cada jurisdicción. Los documentos de base de cada disciplina fueron realizados por científicos y académicos prestigiosos de diferentes corrientes, que jugaron un lugar clave en la selección de los contenidos escolares (Coria, 2013), y en ese sentido funcionaron como una fuente de legitimación por su investidura. También participaron activamente especialistas en las didácticas específicas.

La política curricular nacional que se configuró a inicios del siglo XXI, en cambio, se pensó como un espacio de producción, en clave de intersección y de encuentro entre “política curricular y de enseñanza” (Coria, 2013). Como ya se mencionó, se partía de una situación muy crítica, no solo por los altos niveles de pobreza sino también por la desconfianza hacia el Estado nacional y sus políticas. Como una de las herramientas para aportar a superar la fragmentación y las desigualdades escolares diagnosticadas, se sostuvo la necesidad de garantizar un “piso común de saberes” a través de la aprobación de los NAP.

Esas nuevas definiciones en materia curricular y de enseñanza no implicaron la decisión de dejar sin efecto las regulaciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que definieron los CBC (Coria, 2013) ¹⁸. Después de arduos debates en distintas escalas y reconociendo las dificultades en múltiples ordenes que caracterizaban el inicio del nuevo gobierno, primó el criterio de no derogarlos. Así, se avanzó en una reformulación que respetó acuerdos alcanzados y operó sobre ellos (Dussel, 2024). En la misma línea, cuando se sancionó la Ley de

Educación Nacional en 2006 (LEN) se acordó respecto de la estructura del sistema escolar obligatorio que no propondría una nueva transformación estructural del sistema (como lo hizo la Ley Federal), sino ordenarlo pasando de los 55 formatos coexistentes en 2003 (Cappellacci, Gruschetsky, y Serra, 2005) a que cada provincia optara por una de las 2 estructuras vigentes mayoritarias. Así, con la LEN y los NAP se priorizó ordenar y regular la gran dispersión y desigualdad vigente entre y dentro de los sistemas de las jurisdicciones a la vez que introducir cambios que tenían como norte reconstruir lo común.

El texto aprobado de los NAP no fue el que inicialmente se había propuesto, ya que pasó por múltiples revisiones a diversas escalas. La secuencia y grado de generalidad de los saberes priorizados fue tema de intenso debate didáctico-político, que concluyó con una secuencia “año por año”, lo que los dotó de un alto grado de especificidad. Esa anualidad de los NAP cristalizó la escuela graduada¹⁹, más allá de que la intención haya sido acercarlos más a las prácticas de enseñanza en las aulas (Coria, 2013). Así, se sostuvo una continuidad en la clasificación de los saberes y no se logró incorporar nuevos campos de conocimiento. Algunos saberes emergentes se constituyeron en temas escolares vía programas específicos (Dussel, 2024) como la Educación Sexual Integral, el proyecto “A treinta años del golpe” o Inclusión digital, que fueron parte de la nueva legislación, de los Lineamientos Curriculares de la Formación docente y de las instancias de formación en ejercicio.

Como señala Coria, con una especial preocupación por la dimensión pedagógica del trabajo escolar, los NAP fueron una estrategia de “priorización de saberes” compartida entre los niveles nacional y jurisdiccional, que buscó no dejar de lado la problematización específica de los diversos contextos locales.

Si bien se procuró trabajar sobre lo existente, los NAP condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que plantea, por un lado, el pasaje de una política centrada en el currículum y la evaluación del aprendizaje a una centrada en la enseñanza, y por el otro, el desplazamiento de un enfoque centrado en competencias o capacidades a uno que puso el eje en los saberes, influido por la sociología y la didáctica francesa. Y allí, si bien se mantenía la idea de un *currículum* rico en saberes, el eje se desplazó a la *relación con los saberes* (siguiendo a Charlot) antes que a una definición axiomática desde las disciplinas o campos de conocimiento (Coria, 2013; Dussel, 2024).²⁰

La enseñanza como práctica remite a la esfera de lo público, señala Edelstein (2023), es siempre de carácter político, no hay neutralidad ni asepsia posible en ella y, por lo mismo, sólo puede entenderse en el marco de un contexto histórico, social e institucional del que forma parte y en atención a los sujetos involucrados/as. Así, el desarrollo de estas políticas planteó una preocupación por las prácticas, como apuesta pedagógica para contribuir a la inclusión educativa, bajo condiciones estructurales y de funcionamiento históricas fragilizadas que también exigían ser modificadas (Coria, 2013).

También en esa línea se hizo explícita la idea de recuperar el saber pedagógico que producen maestros y profesores (Tardif y Gauthier, 2008; Meirieu, 2016; Alliaud, 2017, entre otros), y se propuso priorizar y reinscribir el discurso y la reflexión pedagógicas como dimensión y contenido sustantivo de la formación docente (Birgin, 2006).

La formulación de los NAP (que se promulgaron en etapas sucesivas entre los años 2004 y 2012) fue un proceso de elaboración que descansó en los equipos técnicos nacionales, en diálogo y trabajo con los equipos y situaciones propias de cada provincia, en la búsqueda de un vínculo más paritario (Feldman et al., 2020).

Como ya se mencionó, desde la segunda mitad del siglo XX, emerge con potencia la figura del técnico portador de un saber especializado y legitimado (Méndez, 2017): es el caso de los equipos curriculares estables (que representan una necesaria continuidad estatal). La elaboración y desarrollo de los NAP requirió también el armado de equipos locales en las jurisdicciones donde no los había, la inclusión y/o fortalecimiento de la consideración de la pedagogía, así como la puesta en juego (en muchos casos) de otras concepciones de la didáctica. Como afirma Perelmiter, (2011), en la tarea con los equipos provinciales el tema de la distancia experta (rasgo de los 90), entendida como desarraigo y desafección fue una condición a trabajar para la

reconstitución del vínculo entre el Estado Nacional (que adquirió otra centralidad) y las provincias y sus escuelas: construir proximidad adquirió relevancia en la controversia vigente.

En el plano del reconocimiento subjetivo, merece una referencia especial el modo en que es considerado el saber al trazar una política curricular y de enseñanza, tanto en lo relativo al orden cultural legitimado, como en lo vinculado a los sujetos docentes que son actores de su transmisión, así como la relación con saberes sociales que no lograban imponerse como texto curricular (Coria, 2013). Con los NAP se buscó reconocer la identidad y la participación de las y los docentes e incorporar sus saberes a la formulación curricular. Para eso, fue necesario asumir una “política de reconocimiento” (Fraser, 2000)²¹ de quienes enseñaban que revirtiera el proceso de deslegitimación de sus saberes y quehaceres (Coria, 2013).

En la primera década del siglo XXI primó la preocupación por recuperar unidad y organicidad del sistema así, como por producir “inclusión educativa”. Los NAP propusieron un nivel de prescripción más acotado que los CBC, buscando ubicarse en un espacio “entre el curriculum y la enseñanza”, más cerca de las políticas de desarrollo curricular que de los diseños curriculares rígidos. Los saberes debían definirse en el cruce entre la pedagogía, las disciplinas y los desafíos de la contemporaneidad, y tomar lo que estaba “en el borde de las disciplinas” (Coria, 2013; Dussel, 2024).

En términos políticos estaba claro que los NAP por sí solos no lograrían permear la escena escolar y garantizar transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas²² en clave de contribuir a construir igualdad (Coria, 2013). Por eso, entre diversas estrategias, el Ministerio de Educación produjo una serie de Cuadernos para el Aula e incorporó los NAP en las instancias de formación docente, cuestiones ambas a las que nos referiremos a continuación.

Los Cuadernos estuvieron destinados a las y los docentes del nivel inicial, primario y del primer año de la escuela secundaria; se estructuraron por campo de conocimiento/área curricular, por nivel y por grado/año. Contenían propuestas de secuencias con una progresión de actividades para orientar las prácticas, y una fundamentación didáctica al comienzo de cada fascículo. Así, lejos de la magnitud de prescripción de los libros de texto, la búsqueda fue construir un vínculo diferente con la docencia y un lugar de enunciación más austero para el Estado (Dussel, 2024). Para ello se incluyeron referencias para las decisiones didácticas de las y los docentes²³ con ejemplos alternativos, desarrollos didácticos, así como registros de experiencias de colegas.

Así se lo explicita en el Cuaderno “Juegos y juguetes para el Nivel Inicial”:

Se trata de un proyecto que ha sido llevado a cabo en distintos jardines, variaciones mediante, con diferentes grupos de niños de 5 años. Es por ello que la secuencia de actividades que proponemos a continuación está atravesada por “las voces” de los distintos maestros que realizaron experiencias análogas, cuyo trabajo nos ayuda a vislumbrar distintos caminos y alternativas y nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre las condiciones necesarias para alentar nuevos aprendizajes (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, p. 19).

En el Cuaderno “Los materiales y sus cambios” para cuarto grado, se presentan diferentes propuestas llevadas adelante por maestras de diferentes territorios. Recuperamos acá un párrafo:

Otra opción es la que eligió Mariana, maestra de una escuela urbana de 4º año/grado, quien explicó que “había elegido contextualizar la actividad en la construcción de una casa pues en ella se utiliza un gran número de materiales, tanto naturales como manufacturados, lo que posibilita a los chicos ampliar sus conocimientos.” Comenzó preguntándoles...: [Continúa con el registro y análisis de la clase] (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 47)

Los Cuadernos se repartieron en todas las escuelas e Institutos de Formación Docente del país. Su uso fue muy heterogéneo, no podía ser de otro modo. En distintas instancias se reconoció su valor para dialogar con los marcos interpretativos y las experiencias de las y los docentes y también para generar alternativas de enseñanza. Aún hoy, dos décadas después, están en las bibliotecas y son de frecuente consulta en las instituciones.

Como señala Dussel (2024), los NAP optaron por un trabajo con equipos técnicos provinciales y también con sindicatos y representantes docentes. Tanto en su redacción como en la confección de los Cuadernos para el Aula y en las estrategias de formación docente y trabajo con las escuelas, buscaron autorizar los saberes de quienes enseñan como punto de partida del cambio curricular. Fue una política que procuró construir un vínculo distinto con la docencia a la vez que un lugar de enunciación más austero para el Estado. Más consensuados y asambleísticos, los NAP apostaron a construir un poder pedagógico desde el Estado, aunque eso demandó un trabajo más extendido (Dussel, 2024).

Junto a las prescripciones curriculares, nos asomamos a dos líneas del trabajo ministerial: los Cuadernos para el aula (que venimos de reseñar) y, a continuación, daremos cuenta de un dispositivo de formación docente permanente: las Escuelas Itinerantes²⁴.

A nivel nacional, el antecedente inmediato y de mayor alcance de formación docente continua ligado a una reforma curricular (los CBC) fueron los “circuitos de formación”, creados *ad hoc*, la cual abarcó todo el territorio. Estaban diferenciados por niveles educativos (acorde a la Ley Federal de Educación) y se organizaban en 3 ejes: Sujetos del nivel, Disciplinas y su Didáctica.

A partir del 2004 se inició una alternativa de formación más integral que se planteó renovar la agenda de la formación habilitando nuevas preguntas, otros modos de hacer, reconociendo otras posiciones de emisión de los actores, promoviendo otras lecturas, otros lenguajes y recorridos (Birgin, 2006). Se organizó a partir de tres núcleos temáticos: Reflexión Pedagógica, Saberes didácticos y disciplinares, y Formación cultural contemporánea.

Los talleres de Reflexión Pedagógica buscaron darle un lugar al pensamiento en torno a la escuela y sus problemas, poniendo en el centro las relaciones entre conocimientos, enseñanza y cultura en estos tiempos. Así se recupera para la tarea de enseñar una mirada integral que la piensa y desarrolla en las tramas, vínculos y escenarios en los que el trabajo de transmisión se desarrolla.

En segundo lugar, el eje de Saberes didácticos y disciplinares parte de considerar los distintos campos de conocimiento también como espacios de disputa y caja de resonancia de los cambios contemporáneos. Reflexionar sobre los procesos de escolarización del saber (sus contenidos y su didáctica) puede dar lugar en las escuelas a lo más fructífero de las ciencias, a sus preguntas más potentes, no solo a las respuestas más probadas (Coria, 2015; Meirieu 1998). En ese sentido no se trató de la “actualización” como un fin en sí mismo, sino de trabajar para que la enseñanza incluya herramientas que permitan decodificar y aprehender la complejidad y la dinámica de las múltiples aristas de la realidad (MECyT, 2007a). Por supuesto, parte de este trabajo incluyó a los NAP y a los Cuadernos cuando estuvieron disponibles.

En tercer lugar, la incorporación de la Formación cultural contemporánea fue una decisión clave en términos de un cambio de agenda, con la hipótesis de que las preocupaciones y los problemas que enfrentan cotidianamente las escuelas ganarían en agudeza y perspectiva si se abrían a los problemas y discusiones de la época. Se trataba de interpelar a las y los docentes en tanto trabajadores intelectuales, a contracorriente de las políticas que apostaron a tecnificar el trabajo docente y alejarlo de las preguntas más generales sobre las sociedades y las culturas (Birgin y Trímboli, 2003). Multiplicar los vínculos con el abanico de la producción cultural, construir puentes entre los que enseñamos y otros actores de la cultura, ampliar la mirada sobre la época que vivimos son aportes de la formación para renovar el sentido de la tarea de enseñar. En esa línea, hay una dimensión política de los problemas educativos que supone una preocupación estratégica sobre las transformaciones que están ocurriendo, no para aceptarlas como destino sino para pensar lo que se quiere y puede hacer con ellas.

Las Escuelas Itinerantes tenían una duración de una semana, organizadas alrededor de un tema central, donde participaban los equipos docentes que designaba cada escuela. Se abría con una conferencia en torno al tema priorizado, buscando un recorrido panorámico por esas problemáticas para provocar intercambios y debates (que a veces atravesaban la semana entera)²⁵. Cada docente elegía su recorrido por dos talleres (uno

correspondiente al eje disciplinar y didáctico, el otro entre los dos ejes restantes). También participaba de espacios colectivos por escuela (denominados Reflexión Institucional) que fueron variando sus formas.

En este apartado hemos hecho hincapié en las diferentes agendas, vínculos con los intelectuales y, muy especialmente, con la docencia en las políticas educativas curriculares de los gobiernos de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, incluyendo una consideración especial por las formas de inclusión de la pedagogía, la contemporaneidad y lo político.

Políticas educativas, intelectuales e institucionalidades

En este breve apartado abordaremos un problema de vieja data en la Argentina: la relación en las políticas educativas entre las y los intelectuales y la institucionalidad de su formación, con especial referencia a la docencia.

La nueva Ley encuadró política y pedagógicamente a la formación docente en su artículo 71. Para ello plantea que:

Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as (Ley de Educación Nacional, 2006).

Una definición que se distancia de una formación docente basada en la definición de contenidos y el control instrumental, sino que jerarquiza la producción de una relación estrecha y potente de quienes enseñamos con los saberes, la sociedad y la cultura de nuestro tiempo (Meirieu, 1998; Trímboli, 2003; Birgin y Serra, 2012). La otra cuestión clave que abarca este artículo de la LEN es la propuesta de una formación docente comprometida con la igualdad, más precisamente con cierto modo de entender la igualdad. El giro asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad (Birgin, 2018).

¿Cómo producir las condiciones para revitalizar un norte común y hacer más fértiles las políticas de formación de maestros y profesores? ¿Cómo atender la fragmentación instalada en el Nivel Superior y, particularmente, en la formación docente? ¿Cómo construir formas más horizontales de trabajo? Con el inicio del gobierno en 2003, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se abrió un debate acerca de la necesidad y pertinencia de la creación de una institucionalidad nueva y específica, un espacio que aportara a la jerarquización, la toma de decisiones y el apoyo al desarrollo de la formación docente²⁷. Así es que en 2006 se establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) mediante el artículo 76 de la LEN, un organismo desconcentrado para planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de formación docente inicial y continua con presupuesto y estructura propios.

Desde el INFD se aportó a fortalecer una agenda de formación que no fuera ajena a los debates de la época, ligados no solo a la expansión de los derechos sino a la pertenencia regional. La cuestión latinoamericana, la problemática de la memoria y los derechos humanos, la cuestión de la diversidad cultural y de género fueron algunos de los tópicos resaltados. También hubo una persistente incorporación de la pedagogía y sus preguntas al campo de la formación. Por supuesto, todas ellas tuvieron recepciones y traducciones diversas según las provincias, las instituciones, las tradiciones y tensiones locales con las que dialogaban cada vez (Avelar, 2016).

El INFD funcionó como un espacio desde el cual se desplegaron diversos lineamientos y programas, organizados desde el Ministerio de Educación Nacional y se desarrollaron con características propias en todas las jurisdicciones del país. Uno de los primeros fue la construcción de nuevos Lineamientos Curriculares para la formación docente (que, además, uniformó la duración de todas las carreras en cuatro años). Más adelante, con acuerdo del CFE y de los ámbitos paritarios docentes, se aprobó en 2013 el Programa Nacional de

Formación Docente Continua “Nuestra Escuela”, una política de formación gratuita y en servicio que se proponía llegar a todas y todos los docentes del país en tres años.

El INFD fue entonces un organismo nacional que, en consulta permanente con las provincias a través de una Mesa Federal, orientaba las políticas de formación docente del país que dependían de las jurisdicciones (es decir, las que ocurrían en los Institutos de Formación Docente –ISFD–). Allí aparece un tema clave en la tradición de la formación docente argentina: su institucionalidad bicéfala (ISFD-Universidades) desde inicios del siglo XX. Sin embargo, no se desarrolló un debate público de envergadura ni políticas robustas que reconozcan efectivamente a la formación docente como una problemática del Nivel Superior en su conjunto articulando la diversidad de instituciones donde ocurre.

Las universidades son hoy, en Argentina co-formadoras²⁸. Las diferencias son múltiples en cuanto a las formas de gobierno, la autonomía, las gramáticas institucionales, la relación con los diferentes saberes que se ponen en juego en la tarea de enseñar (pedagógicos, didácticos, disciplinarios, etc.).

Una distinción relevante es la tradición investigativa y la legitimidad en la producción de conocimientos que tienen las universidades respecto de los ISFD. Más allá que desde el INFD se promuevan (de modo intermitente según los gobiernos) actividades y proyectos de investigación educativa en las instituciones formadoras a través de la selección y apoyo a proyectos situados, es un asunto pendiente la construcción de un área específica en las instituciones, con las condiciones que ello requiere.

Del mismo modo, es débil la trama entre universidades e ISFD en términos de proyectos conjuntos y/o intercambios sistemáticos, a pesar de que, en este aspecto, son instituciones que podrían complementarse de modo potente: unas por sus conocimientos de carácter situado y la vinculación extendida con las escuelas de todo el territorio nacional, las otras por su tradición académica y de investigación²⁹. Más allá de la convocatoria del INFD para el armado de comisiones mixtas, no hay nuevas articulaciones. Las dificultades para la construcción de referencias compartidas debilitan el armado de un sistema formador común, que aloje diferencias institucionales a la vez que promueva potentes intercambios en múltiples escalas (nacional, provincial, local). Sin dudas, no es un tema menor en la formación intelectual de las y los que enseñan.

Respecto de la relación de las políticas escolares con las universidades, en el gobierno de Néstor Kirchner no hubo una relación sistemática, más allá de la convocatoria a debatir y formar parte de las propuestas, a numerosos profesores o investigadores universitarios. Se trató, más bien, de una invitación a una pluralidad de intelectuales que tenían pertenencias y referencias diversas (muchos de ellos articulados en torno a revistas como *Punto de Vista*, *Confines*, *El ojo mocho*, *La escena contemporánea* o la *Biblioteca Nacional*). Así, lo que hacia el final del período se constituyó en vínculos más institucionales con las universidades, se inició con el llamado a intelectuales y grupos nucleados alrededor de movimientos, revistas o instituciones diversas.

Aportes para seguir pensando

En este artículo nos propusimos analizar la relación entre intelectuales y políticas educativas en la primera década del siglo XXI. El breve recorrido realizado muestra (una vez más) su no linealidad, así como la vitalidad de las diversas posiciones en disputa.

La relación entre intelectuales y políticas educativas requiere además considerar los rasgos distintivos del Ministerio de Educación Nacional³⁰ en su historicidad y sus modos de ejercer la autoridad para comprender el carácter múltiple (y solo eventualmente convergente) de la racionalidad estatal. En ese sentido, las pretensiones de validez son indisolubles de los problemas que enfrentan y de los interlocutores que contribuyen a configurarlos (Gené, Heredia y Perelmiter, 2021): analizar el papel y la trama entre intelectuales, expertos y docentes resulta particularmente pertinente.

En todo caso, requiere además tener en cuenta en términos históricos y también del presente los “saberes del Estado” que juegan allí un papel muy relevante (Plotkin y Zimmerman, 2012), saberes alterados en tiempos de

globalización y creación de nuevas agencias con amplia participación de expertos que tienen injerencia directa en los textos y puestas en acto de las políticas, con sus continuidades y rupturas, según los gobiernos.

En este artículo ocupa un particular lugar la construcción de la posición pública docente en los discursos y los textos de las políticas que la involucran en múltiples planos. Lo hicimos desde fijar la mirada en las políticas nacionales, es decir que no abordamos la trayectoria de estas políticas sino su plano de formulación y puesta en acto inicial y, allí, la relación con la intelectualidad. En ese sentido, sostuvimos que el trabajo docente es una tarea intelectual por su relación con los saberes y las culturas: transmitirlos a los nuevos y hacerlo de tal modo que, con eso, puedan hacer otras cosas. Terigi (2012) afirma que las y los docentes transmiten un saber que no producen y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, producen un saber que no es reconocido como tal. De allí el interés por reconocer las propuestas que se orientan a la dinamización de los vínculos de las y los enseñantes con las culturas y los saberes, así como las que construyen alternativas de transmisión a las que logran darles estatuto de saber.

La relación con otros intelectuales está profundamente ligada a las relaciones y concepciones político educativas, muy especialmente acerca de las escuelas, las y los docentes, las infancias y adolescencias y su vínculo con las culturas. En ese sentido, el abordaje focalizado que realizamos sobre las políticas curriculares fue un interesante analizador. Los CBC de los 90 fueron un proyecto ambicioso que excedía los contenidos básicos, más orientado a la excelencia académica y la actualización científica que a la enseñanza en las aulas (Feldman et al., 2020). Para su construcción, convocó a investigadores del campo científico más “clásico”. Ni la docencia ni las prácticas escolares estaban en el centro de esas políticas.

En cambio, y después de la profunda crisis que estalla en el 2001, las políticas educativas de la primera década del siglo XXI definen los NAP que (sin negar polémicas continuidades) estaban orientados hacia la reconstitución del tejido social, la inclusión igualitaria y el reconocimiento de los sujetos educativos (docentes y estudiantes) que se construían en la relación con los saberes (Dussel, 2024). Se abría la puerta a la participación de intelectuales de diversos campos e instituciones con preocupaciones humanistas, que tenían otros referentes y lecturas, que se alejaban de las posiciones disciplinarias más estrictas y compartían preocupaciones y debates de las Ciencias Sociales latinoamericanas por la construcción de derechos para todas y todos. Esos diálogos muchas veces sucedían con equipos técnicos, con directivos o docentes de los distintos niveles escolares. Por supuesto, no se trataba de un bloque monolítico: las disidencias y los matices fueron importantes y a veces producían debates públicos muy valiosos como parte constitutiva del trabajo intelectual, en contraposición con ciertas tradiciones jerárquicas normalistas.

La incorporación de la pedagogía y de las y los pedagogos como el área que piensa los sentidos de la enseñanza, la escuela y los horizontes que ellas pueden abrir desplaza esa sinonimia tecnocrática que asimila al especialista en educación con el especialista en una didáctica altamente prescriptiva. Podríamos afirmar que las políticas de la primera década del siglo XXI plantearon discursos, textos, debates que buscaron reponer la construcción de la igualdad educativa de la mano de la enseñanza (todos pueden aprender).

La intelectualidad no es un bloque homogéneo y las políticas educativas han sostenido vínculos muy diversos con ella, ligados a distintas perspectivas acerca de la relación con los saberes (su producción, selección y transmisión), el reconocimiento de autoridades que autorizan, la construcción del lazo entre generaciones, la relación con el tiempo que transitamos y el porvenir. Porque no se trata de buscar reponer legitimidades perdidas. Necesitamos construir otras, preocupadas por el cuidado del mundo que tenemos y también por su renovación, que lo haga más amoroso y justo para todas y todos.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es ser contemporáneo? En G. Agamben, *Desnudez*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Altamirano, C. (2008). Introducción general. En *Historia de los intelectuales en América Latina I* (pp.9-28). Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 24(24), pp.1-16. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2(3), pp. 19-33. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), pp. 306-313. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London, United Kingdom: Routledge.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company, PREAL
- Barrancos, D. (2008). Maestras, librepensadoras y feministas en la Argentina (1900-1912). En C. Altamirano (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina I* (pp. 465-491). Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Barroso, J., y Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 2(36), pp. 9-24. Recuperado de https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Barroso.pdf
- Beech, J., y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. En *Education Policy Analysis Archives*, 24(23) pp. 1-16. DOI:<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Práxis Educativa*, 14(28), pp. 41-63. DOI:<https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3443>
- Birgin, A. (2023). Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina. En Birgin, A. (Comp.) *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 25-64). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2024). Agendas en disputa: la formación docente en ejercicio en cuarenta años de democracia (Argentina). En H. Monarca (Coord.), *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-75). Madrid, España: Dykinson. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/250644>
- Birgin, A. y Trímboli, J. (2003). Introducción. En A. Birgin y J. Trímboli (Comps.), *Imágenes de los noventa* (pp.11-18). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

- Birgin, A. y Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(159), pp. 1-18. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14014/pr.14014.pdf
- Birgin, A., y Serra, S. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 233-256). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cappellacci, I., Gruschetsky, M., y Serra, J. C. (2005). *El Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/3er-c-egb-oferta-s-estatalx.pdf>
- Coria, A. (2013). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En E. M. Miranda y N. A. Paciulli Bryan (Coords.), *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 143-186). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades - UNC. Recuperado de https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2022/05/EBOOK_FORMACIONPROFESORES.pdf
- Coria, A. (2015). Una y otra vez, la docencia interpelada...Algunos debates en el proceso de determinación de la política curricular y de enseñanza. Argentina 2004-2007. En Birgin, A., Abratte, J., Carranza, A., Sosa, M. (Comp.), *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades* (pp. 267-300). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades - UNC. Recuperado de <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/46274835-3652-4d7c-9e70-dc9d545529c6/content>
- D'Iorio, G. (2012). *En formación*, o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 49-62). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (2024). Las regulaciones curriculares nacionales en la Argentina de la posdictadura (1983-2023). Tensiones y desplazamientos en la búsqueda de un nuevo orden democrático. En C. Coll y F. Díaz Barriga (Coords.), *Currículum y calidad de la educación en Iberoamérica. Enfoques teóricos, políticas curriculares y procesos de cambio curricular*. Montevideo, Uruguay: Editorial Magro.
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: problematizaciones desde la docencia en la universidad*. La Plata, Argentina: EDULP.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), pp. 19-38. Recuperado de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf
- Feldman, D., Gild, M., y Zyssholtz, F. (2020). La reconfiguración del currículum en Argentina durante veinte años de reforma educativa. En Díaz-Barriga, Á., y Jiménez-Vásquez, M. S. (Coord.), *Reformas Curriculares en Educación Básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)* (pp. 19-50). México D.F., México: Gedisa-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Fiorucci, F. (2013). Los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidactas: Presentación. *Prismas - Revista De Historia Intelectual*, 17(2), pp. 165-168. Recuperado de https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Fiorucci_prismas17
- Fontdevila, C., y Verger, A. (2015). *The World Bank's doublespeak on teachers: An analysis of ten years of lending and advice*. Bruselas, Bélgica: Education International.

- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, (4), pp. 55-68. Recuperado de <https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf>
- Gené, M., Heredia, M. y Perelmiter, L. (2021). El carácter múltiple de la racionalidad estatal: ministerios, funcionarios y desafíos de gobierno en la Argentina. *Sociohistórica*, (48), e139, pp. 1-18. <https://doi.org/10.24215/18521606e139>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Ingratta, A. (2023). Formas de nombrar a futurxs docentes: Una aproximación desde los discursos en redes sociales de las políticas estudiantiles. En Birgin, A. (Comp.) *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 181-224). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- López, G. M. (2024). *El rol de Canal Encuentro como recurso didáctico durante la pandemia por Covid-19* (Tesis de grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mendez, J. y Giovine, R. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 2(54), pp. 81-103. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-articulos-Mendez-1.pdf>
- Mendez, J. (2017). “De intelectuales a expertos” en el campo educativo argentino de la década del sesenta. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. *Práxis Educativa*, 12(3), pp. 708-727. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.002>
- Merklen, D. (2006). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Nivel Inicial, Volumen 1. Juegos y Juguetes*. Serie Cuadernos para el Aula. Buenos Aires, Argentina: MECyT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007b). *Ciencias Naturales 4. Los Materiales y sus cambios*. Serie Cuadernos para el Aula. Buenos Aires, Argentina: MECyT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007a). *Enseñar hoy. Capacitación desde el Estado para las escuelas de este tiempo. Tomo I*. Colección Contar Pedagogías. Buenos Aires, Argentina: MECyT.
- Misirlis, G. (2018). Escuela y conocimiento: una política para la democratización real de la educación. En Krichesky, M. (Comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (pp. 47-60). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Morresi, S. y Vommaro, G. (Comps.). (2011). *Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nardacchione, G. (2011) La reforma educativa bajo el gobierno de Menem: una intervención técnico-experta frente a una resistencia político-sindical. En Morresi, S. y Vommaro, G. (Comps.), *Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina* (pp. 211-254). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J., y Aberbuj, C. (2018). La producción de conocimiento orientada a la política en centros de política, organismos internacionales y centros académicos. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M.,

- Suasnábar, C., e Isola, N. (Coords.), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 101-130). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Perelmiter, L. (2011). Saber asistir: técnica, política y sentimientos en la asistencia estatal. Argentina (2003-2008). En Morresi, S. y Vommaro, G. (Comps.). (2011). *Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina* (pp. 135-170). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pineau, P., y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), pp. 47-61.
- Plotkin, M., y Zimmermann, E. (Comps.) (2012). *Los Saberes del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Quéré, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, 132(4), pp. 185-217. Recuperado de <https://shs.cairn.info/revue-reseaux1-2005-4-page-185?lang=fr>.
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Las Condes, Chile: Tamar Editores.
- Rinesi, E. (2015). Populismo, democracia y “nueva izquierda” en América Latina. En C. Véliz y A. Reano (Comps.), *Gramáticas plebeyas: Populismo, democracia y nuevas izquierdas en América Latina* (pp. 23-51). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rosati, T. (2024). *Integración del Canal Educativo Infantil Pakapaka en el Entorno Escolar Argentino: impacto, oportunidades y desafíos* (Tesis de Grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Saavedra Ríos, C. M. J (2021). *Usos y apropiaciones de los programas de Canal Encuentro en escuelas secundarias con orientación en comunicación* (Tesis de grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Said, E. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona, España: Paidós.
- Schulíaker, I. (2022). La subrepresentación mediática de estudiantes y docentes para hablar de escuela. *Intersecciones En Comunicación*, 1(16), s/p. DOI: <https://doi.org/10.51385/ic.v1i16.134>
- Southwell, M. (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En Da Porta, E., y Saur, D. (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 211-220). Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(2), pp. 163-187. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, 2(50), pp. 39-62. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa50-dossier-suasnabar.pdf>
- Suasnábar, C., e Isola, N. (2018). Las fronteras “borrosas” de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C., e Isola, N. (Coords.), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 209-238). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Tardif, M., y Gauthier, C. (2008). El maestro como «actor racional»: racionalidad, conocimiento y juicio. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México, DF, México: Fondo de Cultura Económica.

- Tello, C. (Coord. y Comp.). (2013). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. San Pablo, Brasil: Mercado de Letras.
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(10), pp. 1-14. Recuperado de https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/231
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Trímboli, J. (2003). Una lectura de *Imágenes de los noventa*. En A. Birgin y J. Trímboli (Comps.), *Imágenes de los noventa* (pp.187-195). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en blanco*, 2(30), pp. 247-262. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

Notas

- 1 Esta idea es retomada de la convocatoria del III Encuentro Internacional de Educación donde se desarrolló la exposición que enmarca este trabajo.
- 2 El proceso de deslegitimación de la docencia tiene características históricas diferenciadas entre el magisterio y el profesorado, aunque se podría señalar de que las últimas décadas los discursos en esa línea lo unifican.
- 3 Barrancos (2008) sostiene que, “aunque muchas memorias de intelectuales le reconocen a las maestras producir el primer contacto con la cultura letrada y los libros en particular, la genealogía de la estirpe letrada ha soterrado aquella raíz” (p. 468). Haría falta en este tema indagar la invisibilidad que sufren las mujeres “otras” por la demora de la historiografía en su reconocimiento. Desde otra perspectiva, Fiorucci también subraya que el recorte historiográfico dejó de lado a importantes referentes de la producción y circulación de bienes culturales que hacen a la vida intelectual más allá de las elites culturales, incluyendo allí a maestras (Fiorucci, 2013), lo que dio lugar a las Jornadas *Los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidactas* (2012).
- 4 Posición docente refiere a los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. El concepto de posición docente contiene la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esa relación supone vínculos con los saberes y su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones por la búsqueda e invención de respuestas en los procesos de escolarización (Southwell, 2007; Southwell y Vassiliades, 2014).
- 5 Una investigación que explora los artículos publicados sobre escuelas primarias y secundarias durante un año en los dos diarios nacionales más vendidos de Argentina y Francia muestra, para 2008-2009, que la mayoría de los artículos periodísticos sobre educación están vinculados a conflictos y que docentes y estudiantes casi no fueron consultados (no alcanza el 20% de las notas) sino que suelen “ser hablados” por otros (especialistas y expertos) (Schuliaquer, 2022).
- 6 Desde esta perspectiva se crea la expresión “Textos a prueba de maestros”.
- 7 Escribo este artículo acerca de políticas educativas que me involucraron desde un doble lugar: por un lado, como profesora e investigadora universitaria y, por el otro, como integrante del equipo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en tanto Directora de Gestión Curricular y Formación Docente y, luego, como Subsecretaria de Calidad y Equidad cuando el Ministro de Educación era Daniel Filmus y el Presidente de la Argentina, Néstor Kirchner (2003- 2007).
- 8 Los vínculos para lograr cooperación técnica en el área educativa en el retorno a la democracia habían comenzado principalmente con la UNESCO y la OEA. Desde fines de los 80’ el BM y el BID generaron buena parte de los diagnósticos y soluciones que adoptaron los países de la región. En Argentina, movilizaron recursos financieros y simbólicos que incidieron en la agenda de sus políticas educativas (Palamidessi, Gorostiaga y Abrebuj, 2018)
- 9 En este marco, el gobierno rechazó (también) cualquier negociación sobre las condiciones de trabajo y salario docente.

- 10 Eso tuvo manifestaciones institucionales y políticas muy concretas en el MINCYT. Un ejemplo emblemático: en 2003, el gobierno entrante encontró que más del 70% de los recursos que se transferían a las provincias vía la Red Federal de Formación Docente Continua (creada en 1993 y cuyo objetivo eran las políticas de formación pos-inicial) estaban destinadas a los comedores.
- 11 Esto vale tanto para pensar la confianza depositada en un banco o en el funcionamiento del sistema eléctrico (Queré, 2005) como en la que se otorga día a día a las y los docentes y las escuelas.
- 12 Esta concepción quedó plasmada en un amplio Plexo normativo que sancionó el Congreso Nacional entre 2005 y 2007. Entre esas leyes, se incluye: Ley de financiamiento Educativo (26075/05), Ley de Educación Técnico Profesional (26058/05), Ley de Educación nacional (26026/06), Ley de Educación Sexual Integral (26150/06), entre otras muchas.
- 13 El concepto de “agenda” ocupa un lugar relevante en el campo de los estudios de las políticas públicas en tanto articula conflictos, intereses y miradas propositivas en algún campo específico. En este caso, se trata de que saberes se elige poner a disposición, los que se dejan fuera, los que se pone en un lugar estructurante y las formas en que son dispuestos. Esa selección nunca es pura, sino que da cuenta de equilibrios precarios que se construyen entre disputas y tradiciones que operan en distintas escalas y tiempos y con diferentes actores (Birgin y Pineau, 2024).
- 14 Como señala Dussel (2024), un *curriculum* expresa a la vez que una selección de la cultura a transmitir en la escuela, un modo de relación de los actores educativos, lo que dice mucho sobre las jerarquías y vínculos que contribuyeron a construir en y con la sociedad.
- 15 Es un tema aún poco estudiado. En los últimos años se produjeron algunas tesis sobre esos Canales de TV y sus usos en las escuelas. Al respecto, véase: Saavedra Ríos, C. M. J. (2021); Rosati, T. (2024) y López, G. M. (2024).
- 16 Podríamos mencionar aquí desde la serie “Guerra Guasú” (una perspectiva alternativa de la Guerra con el Paraguay) hasta Ernesto Laclau en conversaciones con diversos intelectuales “Diálogos con Laclau” (2011). También los ciclos de Adrián Paenza “Alterados por Pi” (2011), de José Pablo Feinmann “Filosofía aquí y ahora” (2012), de Osvaldo Bayer “Mundo Bayer” (2013) y Liliana Bodoc abordando “Los confines de la palabra” (2015). Desde el intelectual/académico/artista/figura de la cultura como parte del proceso de producción audiovisual hasta el perfil/homenaje a intelectuales retratados.
- 17 Ver Dussel, I. (2024) y Coria, A. (2013).
- 18 Los equipos técnicos nacionales ya habían iniciado (en la crisis del 2001-2002) una revisión de los CBC y sus enfoques. Ese material sirvió de base para la formulación de los NAP.
- 19 Aunque otros formatos escolares fueron autorizados por el CFE, en general surgieron impulsados por políticas específicas o factualizaciones de los movimientos sociales. Misirlis (2018) sostiene que las resoluciones del CFE 103/10 y 174/12 “plantan y promueven la reorganización de las instituciones atendiendo a los estudios que dan cuenta de las complejidades del dispositivo escolar y lo necesario de su reformulación” (p. 56).
- 20 En el caso de los CBC el peso más fuerte había estado en el trabajo con los expertos disciplinarios y en segundo lugar con especialistas en didácticas de esas disciplinas (Dussel, 2024)
- 21 Nancy Fraser (2000) señala la importancia de vincular la justicia social a la redistribución económica, el reconocimiento de las identidades y las diferencias culturales y la participación. Incorpora el reconocimiento como una cuestión del status de los miembros de un grupo en tanto participantes plenos en la interacción social. La falta de reconocimiento significa subordinación social, en tanto imposibilidad de participar como igual, en forma paritaria de la vida pública.
- 22 No habría que subestimar el peso de un problema (no suficientemente atendido) que señalaba Terigi: la enorme distancia entre los desarrollos didácticos disponibles con los que contamos y las diversas y complejas situaciones en las que se los requiere (Terigi, 2012).
- 23 Que siempre son situadas, histórica y coyunturalmente. En la Introducción de todos los Cuadernos se afirmaba: “...parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela”.
- 24 Las políticas de formación docente post inicial desarrolladas en CEPA (CABA, 2000-2007) fueron una fuente de la que abrevaron las Escuelas Itinerantes. Desarrolladas en una escala mucho más acotada en un contexto inicial difícil como el del 2001, buscaron atender la urgencia y no renunciar a los desafíos de pensar la escuela y el futuro.

- 25 A cargo de esas conferencias estuvieron profesores e investigadores que provenían de las Áreas de Ciencias Sociales y Humanas de muy diversa procedencia. Muchas veces ellos mismos quedaban a cargo de algunos Talleres, otros también eran coordinados por docentes del sistema educativo.
- 26 En estos casos, cada enseñante elegía entre los Talleres de Reflexión Pedagógica o los de Formación Cultural Contemporánea. No fue sencillo instalar este último núcleo temático en las primeras Itinerantes. La pregunta que insistía reiteradamente era “¿Y esto que tiene que ver con mi trabajo?”. Pasadas las primeras experiencias, se convirtieron en Talleres muy concurridos.
- 27 María Cristina Davini coordinó un equipo para la confección de un mapeo general de la Educación Superior No Universitaria con énfasis en la formación docente que se constituyó en un insumo principal para la tarea de la Comisión ad hoc que produjo sugerencias de políticas. Véase Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- 28 Según el Censo Docente realizado en 2004, el 26,1% de las y los profesores de escuelas secundarias tenían título universitario.
- 29 Una de las pocas políticas sistemáticas (aunque brevísima) de trabajo compartido fue el proyecto Polos de Desarrollo, que armó redes locales de trabajo entre Institutos de Formación Docente, escuelas secundarias y una universidad. Constituyó una propuesta experimental entre 1999 y 2000.
- 30 El Ministerio de Educación Nacional ha sido degradado desde 2024 a Secretaría de Educación y forma parte del Ministerio de Capital Humano.

Trayectoria y aportes de la Extensión Universitaria en los 40 años del proceso democrático argentino

History and contributions of University Extension in the 40 years of the Argentine democratic process

Gabriel Asprella

Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional
de Tres de Febrero, Argentina

gabrielasprella@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-8441-7685>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-449>

Recepción: 12 Abril 2025

Aprobación: 30 Abril 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo corresponde a la exposición realizada en el Panel: “Políticas de enseñanza, investigación y extensión. Miradas a 40 años de la recuperación de la democracia en la Argentina”. De manera sintética se presentan referencias básicas de la trayectoria de la Extensión Universitaria de las Universidades Nacionales (UUNN) en estos cuarenta años de democracia. Se parte de algunos datos de carácter histórico y aquellos hechos y concepciones más significativas que vienen configurando una revisión del enfoque más tradicional que se ha sostenido en las universidades sobre el papel de la extensión.

La Extensión Universitaria hace su aporte a la democracia como práctica histórica, política, social y pedagógica y busca entramarse estructuralmente con el proceso de formación académica de las carreras universitarias. Los debates actuales sobre la extensión interpelan y exponen la necesaria revisión de la función de la Universidad Pública en la actualidad.

Palabras clave: universidad, extensión universitaria, democratización, prácticas de extensión, curricularización de la extensión.

Abstract

This article is part of the presentation given at the panel: "Teaching, Research, and Outreach Policies: Perspectives on 40 Years of the Recovery of Democracy in Argentina". It summarizes basic references on the history of University Outreach at National Universities over these forty years of democracy. It begins with more historical data and the most significant facts and concepts that shape a review of the more traditional approach to the role of Outreach held in universities. University Outreach contributes to democracy as a historical, political, social, and pedagogical practice and seeks to be structurally intertwined with the academic training process of university programs. Current debates on Outreach challenge and expose the necessary revision of the role of the Public University today.

Keywords: university, university extension, democratization, extension practices, extension curricularization.

1. Introducción

En el marco del III Encuentro Internacional de Educación organizado en la UNICEN: “La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática”, este artículo corresponde a la exposición realizada en el Panel: “Políticas de enseñanza, investigación y extensión. Miradas a 40 años de la recuperación de la democracia en la Argentina”.

Estamos transitando 40 años de recuperación democrática, vivimos en el marco de un sistema democrático de manera continua. Nos toca como colectivo ser protagonistas y espectadores de este proceso histórico, el reinicio democrático en los ochenta en nuestra sociedad argentina. Simultáneamente para otros y otras, a esta altura de la historia, haber nacido en democracia. Estas etapas merecen ser analizadas. Quizás en la próxima centuria las reflexiones vayan a pasar seguramente por otras cuestiones, es de esperar, pero hoy desde estos espacios podemos y debemos poner atención a cómo fue germinando la vida y el suceder democrático en estos 40 años y, en nuestro recorte particular, cuál ha sido el vínculo entre la Universidad Pública y la democracia.

Creemos que un primer factor, un primer paso a destacar, en tanto la democracia tiene mucho que ver con el diálogo, es que la universidad nacional y pública desde su normalización a partir de 1983 procuró asumir y hacer su contribución a esa condición clave que es el diálogo en la constitución democrática de una sociedad. La universidad aportó su institucionalidad a ese diálogo requerido. La restauración del cogobierno universitario en las UUNN fue de las primeras muestras que el orden democrático recuperado tomaba plena vigencia en uno de los espacios que más violentamente había sido intervenido y usurpado por la dictadura. A los 40 años de la democracia recuperada tenerlo presente no es para menos. En una apretada síntesis lo expresa Más Rocha (2022):

Fue recién a comienzos de 1984 que se derogaron todas las reglamentaciones que atentaban contra los principios de la democratización, tanto política como social. El gobierno de Raúl Alfonsín implementó numerosas medidas para permitir el acceso de los sectores populares a la escuela media y a la universidad. (...) En la universidad se instauró el ingreso irrestricto y la gratuidad; la matrícula prácticamente se duplicó al aumentar de 416.571 estudiantes a 755.206 en el mismo período (1983-1988). Tanto el Decreto N° 154/1983 como la Ley N° 23.068 (Normalización de Universidades Nacionales) sancionada un año después, reconocen a los Centros de Estudiantes y las organizaciones estudiantiles como órganos de representación legítimos, los incorporan en el cogobierno (también a los graduados), se eliminaron todas las cláusulas proscriptivas y discriminatorias y se volvieron a los estatutos vigentes en las universidades anteriores al golpe militar del 29 de julio 1966 (art. 4° del Decreto 154 y art 2° de la Ley 23068) (p. 6).

Un dato relevante fue la reapertura de la Universidad Nacional de Luján, que había sido cerrada por la dictadura.

En esta línea de pensamiento y para enfatizar recurrimos al gerundio, “democratizando” porque la democracia hay que hacerla y pensarla todos los días, sobre todo en estos tiempos globales donde parece que el denominador común es dismantelar a las sociedades de sus democracias. Por lo tanto, se hacen propicios estos espacios para intercambiar cómo las UUNN, desde su condición de institución pública y del Estado, van cumpliendo su tarea, esa misión de ir democratizando todos los días tanto su propia institución como su contribución a la sociedad inmediata. En este sentido la Extensión Universitaria tiene algo que decir desde la dimensión de la responsabilidad social de la universidad pública. Resulta oportuno que en el marco de estos 40 años de nuestra democracia podamos compartir algunas reflexiones en torno a las conocidas funciones y desafíos presentes de la universidad. Nos impulsan las afirmaciones de Krotsch (en Krotsch et al. 2024):

Nuestra universidad es parte de la sociedad en que vivimos y una expresión de ella. No se puede rendir cuentas de lo que sucede en la universidad sin ponerlo en relación con lo que sucede en otros ámbitos de la realidad social. (...) Hoy resulta inevitable interrogarse acerca del sentido de la educación superior en una sociedad que, como la argentina, quiere alcanzar ciertas metas de desarrollo relacionadas con el crecimiento económico, la equidad social y la libertad política. Estoy

realmente convencido de que la universidad y la sociedad tienen necesidad de la intervención de la primera en la cuestión social y en la mejora y democratización de la sociedad civil (p. 704).

En particular en este artículo me toca compartir algunas referencias precisas de la trayectoria de la Extensión Universitaria de los últimos tiempos. Han escuchado, probablemente, esa expresión sobre la extensión como la función relegada de las universidades. Consideremos superada esas apreciaciones porque desde hace tiempo hay nuevos escenarios que dan muestra de procesos importantes y trascendentes en torno a la función de la Extensión Universitaria en las UUNN.

Comparto el esquema en tres partes de este trabajo. Una primera que hace referencia a lo histórico casi cronológico de algunos registros, muy sintético, para tener en cuenta como notas que van consolidando un espacio propio de reflexión y acción en el tema.

Un segundo momento sobre los aportes que la Extensión Universitaria hace a la democracia como práctica política, cultural, social y pedagógica, si bien no se cuenta aún con un manifiesto de la Extensión Universitaria. Finalmente, un tercer momento, sobre notas de actualidad y prospectiva sobre los debates que hacia dentro de la universidad se dan sobre la extensión y que incluye, entre otros aspectos, la interrelación con la enseñanza y la investigación.

2. Referencias históricas

Sobre este apartado presento algunos datos históricos, de una extensa lista, que me parecen fueron dando apertura, señales contundentes, para una presencia más visible y demandante sobre el pensar y accionar de la extensión en las Universidades Públicas.

2.1. Una primera referencia fue la creación y constitución en 1985 del CIN, el Consejo Interuniversitario Nacional. ¿Por qué esta instancia? En pleno proceso de normalización de las UUNN a la fecha de 1984 -gobierno del Dr. Raúl Ricardo Alfonsín- era necesario contar con una instancia que reuniera a las conducciones de las UUNN y se fuera constituyendo un espacio de acuerdos y diálogos compartidos sobre la Universidad Pública.

Lo precisan Suasnábar y Lazzaro Jam (2022), en referencia a Erreguerena (2020):

Para 1986 las universidades habían conformado un heterogéneo conglomerado de veintiséis instituciones públicas y veintiuna de instituciones privadas que ponía en primer plano la necesidad de coordinación y nuevos mecanismos de gobierno, los cuales a su vez generaban tensiones con la fuerte apuesta a la autorregulación institucional contenida en la propuesta normalizadora. En este sentido, la creación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) por Decreto Presidencial 246 en diciembre de 1985 constituye un punto de inflexión en las formas de vinculación Estado-universidad que, si bien tiene antecedentes en las décadas del sesenta, esta nueva versión expresa claramente la voluntad del gobierno de construir una representación orgánica de las universidades para la coordinación de acciones con los distintos niveles y jurisdicciones como también las relaciones con los órganos públicos y privados. De tal manera, la normativa establece funciones para el nuevo organismo, pero marca la adhesión de las instituciones y la necesidad de elaborar su propio estatuto de funcionamiento (p. 191).

Si bien en ese momento la Extensión Universitaria no estaba en la agenda inmediata, obviamente había temas más prioritarios propios de la confrontación con lo que había dejado la dictadura en las UUNN. Ese espacio del CIN, y reconociendo la complejidad de la gestión universitaria, sería el escenario donde se irían abriendo temas relevantes y, así, llegarían a tratarse cuestiones inherentes a la Extensión Universitaria. En esa secuencia de tratamientos de la variedad de temas que el CIN aborda y define a través de los Acuerdos del CIN, se puede destacar el impulso a la conformación de Redes interuniversitarias, entre ellas, en el año 2008 se crea la REXUNI – Red Nacional de Extensión Universitaria de las UUNN.

2.2. Con bastante anterioridad, en 1995 se promulga la controvertida Ley de Educación Superior 24.521. Una ley que aún está vigente y habiendo contado con momentos de debate hacia un nuevo marco normativo

todo sigue sin concretarse. Esta Ley es muy escueta en la referencia a la Extensión Universitaria. Solamente hace mención del término en tres artículos y sin mayor explicitación y desde una concepción excluyente de la extensión universitaria como servicio a la comunidad.

2.3. Anteriormente al año 2008, las referencias a tener en cuenta sobre Extensión Universitaria se reflejan en cómo los Estatutos de las nuevas Universidades, en particular las llamadas del Conurbano, definían el sentido de la extensión. Así, algunas de estas nuevas Universidades establecen de manera muy explícita los alcances de esta función. A su vez, se presenta una ampliación del concepto de extensión, incorporando otras expresiones como “servicios a la comunidad” que ya estaba en la Ley de Educación Superior, “asistencia y ayuda a la comunidad”, “comunicación y transferencia a la comunidad”, “vinculación con la comunidad”, “cooperación y servicio público de la Universidad”, entre otras equivalentes.

Un caso que se distingue es el de la Universidad Nacional de Mar del Plata, aunque su creación data de 1975 y con larga trayectoria en extensión, especifica como función promover el vínculo Universidad y Sociedad, pero agrega, eso lo hace interesante, a través de acciones interdisciplinarias.

2.4. Se podría decir que avanzados los años 2000 han sido tiempos de impulso de la Extensión Universitaria desde diferentes frentes. Dos datos entre otros siempre significativos que reflejan esa voluntad política institucional son las modificaciones de los Estatutos de la Universidad Nacional de La Plata en el 2008 y de la Universidad Nacional del Litoral en 2012, otorgando un lugar relevante y equivalente a la enseñanza y la investigación en su texto estatutario y una clara definición de la finalidad y encuadre de la extensión.

Preámbulo del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata:

La tercera, debatida y consensuada con el conjunto de la comunidad, perseguirá contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados. La Extensión Universitaria será el principal medio de la Universidad Nacional de La Plata para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural (UNLP, 2008, p. 2).

Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral:

Artículo 82º: La Extensión Universitaria representa el compromiso de la Universidad Nacional del Litoral para con el medio social, productivo y cultural del cual se nutre y forma parte, y se materializa a través de políticas e instrumentos de gestión, así como de una profunda integración con la enseñanza y la investigación y desarrollo, a los fines de posibilitar la generación, transmisión, transferencia, intercambio, circulación y apropiación social de conocimientos.

Artículo 83º: La universidad interactúa con el Estado y la Sociedad de los cuales forma parte mediante la Extensión, promoviendo a través de programas, proyectos y acciones sociales y culturales aportes significativos respecto de la identificación, desarrollo y fortalecimiento de políticas públicas para la inclusión y cohesión social, el desarrollo sustentable, el ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos, el crecimiento artístico y cultural tendiendo a la mejora de la calidad de vida y de manera especial de los sectores excluidos de la población (UNL, 2012, p. 41).

2.5. En este marco se empieza a consolidar, en primer término, en lo prescriptivo, y partiendo de las Universidades nuevas de la década de los 90, la incorporación de los Consejos Sociales. Ámbitos de convergencia para la cooperación y el trabajo entre la Universidad y los sectores comunitarios, sociales, sindicales, productivos locales, entre otros. El caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento que lo expone en sus Estatutos.

Artículo 69º: El Consejo Social es un espacio integrado por organizaciones sociales, gremiales, mutuales, cooperativas y por redes de organizaciones del territorio de referencia de la Universidad. Su propósito es promover el diálogo, la cooperación y la comunicación entre organizaciones de la sociedad y órganos de la Universidad, y promover la mejor articulación y el despliegue conjunto de las actividades de investigación, formación, promoción del desarrollo tecnológico y social y la promoción cultural (UNGS, 2017, p. 34).

2.6. Desde la Rexuni se elabora el Plan Estratégico 2011-2015 de Extensión Universitaria para todas las UUNN y, al mismo tiempo, en el 2010 se implementa la política promovida desde el CIN como Acuerdo Plenario, el Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria, que consistió en talleres de capacitación. En ese mismo período se realiza una nueva versión del Banco de Evaluadores de Proyectos de Extensión a nivel Nacional¹.

2.7. Proyectos de Extensión de las Universidades y Convocatoria de Proyectos de Voluntariado desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el año 2006. En el marco de las políticas de responsabilidad social universitaria y con financiamiento específico de la SPU se implementa en las universidades públicas el Programa de Voluntariado Universitario a través de convocatorias de proyectos.

La SPU continúa con otros tipos de convocatorias financiando Proyectos de Extensión de manera regular hasta el año 2015 /2016, y hasta la fecha de manera más intermitente.

Estas convocatorias con una alta adhesión de los equipos de la UUNN significaron un impulso muy importante a muchas intervenciones de las Universidades en un gran ángulo de temas que estaban aún distanciados del accionar universitario con la comunidad. Lo esencial de este perfil de proyectos de voluntariado ha sido la participación constante y creciente del sector estudiantil y de proyectos interrelacionando campos disciplinares.

2.8. Los eventos académicos sobre Extensión Universitaria a nivel nacional y regional vienen conformando un espacio de crecimiento teórico-conceptual y sobre la práctica de la extensión. Se iniciaron con el Primer Congreso Nacional de Extensión Universitaria en el año 1997 en la Universidad Nacional de Cuyo. El segundo Congreso llevó un tiempo en realizarse, recién se retoma en 2006 en la Universidad Nacional de Mar del Plata y a partir de ahí cada dos años se realiza el Congreso periódicamente. La UNICEN fue sede del IX Congreso en el año 2021. El X Congreso se organizó en la Universidad Nacional de La Pampa en marzo de 2023. También se han ido desarrollando las Jornadas de Extensión tanto nacionales como regionales. Estos espacios ponen en evidencia una constante producción intelectual y análisis de esta función que han permitido ir construyendo un cuerpo, hoy, muy sólido de ideas, significaciones y experiencias que han aportado también al debate de la enseñanza y la investigación en la Universidad. Como nota puntual ya se han producido varias tesis doctorales con algún recorte respectivo a la Extensión Universitaria al igual que el incremento llamativo de publicaciones derivadas del tema y proyectos de extensión.

Otros espacios organizados, como la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, también vienen realizando eventos regionales sobre extensión, desde el año 2013 con su Primer Congreso, recientemente acaban de realizar el VII Congreso en Mar del Plata. En el contexto del Mercosur también se han realizado las Jornadas de Extensión en un trabajo conjunto con universidades de Brasil.

2.9. Hay dos intervenciones de ampliación de la Extensión Universitaria: las Escuelas Universitarias de Formación Profesional, ya instaladas en la mayoría de las UUNN y la creación de los Centros de Extensión que varias Universidades ya vienen implementando en su comunidad local. Las Escuelas de Formación Profesional están creciendo con sus propuestas de oficios y perfiles profesionales con ciclos de formación de corta duración. Los Centros concentran una variedad de actividades en el campo de la salud, la educación, la cultura, la prevención, el trabajo, la asistencia jurídica entre otras acciones. Podríamos definir con cierta analogía que los Centros de Extensión son a la política de extensión como los Centros de Investigación a la política de investigación.

2.10. Uno de los aspectos que no se puede omitir corresponde al financiamiento de este rubro. En el período a partir del año 2006 se inicia un apoyo constante por parte de la SPU a la extensión, iniciándose con convocatorias de proyectos financiados. La demanda de las Universidades y de la Rexuni desde su creación postulaban poder contar en el presupuesto de la SPU con un ítem propio. Ese requerimiento finalmente quedó consolidado en el año 2020 a través del Fondo de Fortalecimiento de la Extensión que hasta el momento venían recibiendo cada año las UUNN.

En este relato de lo histórico nos quedan pendientes algunas cuestiones de los términos y acciones de la Universidad que en algún momento se vincularon con la extensión, pero hoy tienen una delimitación más precisa, como es la práctica de la Transferencia y oferta de servicios a terceros y la de Vinculación Tecnológica.

3. Aportes que viene realizando la extensión a la democratización

La misión de la universidad pública tal como se la conoce desde el reinicio democrático está mutando y con ese cambio se fue iniciando una interpelación al proceso pedagógico en sí que cumple la universidad como entidad formadora (Krotsch, 1993, 2001; Pérez Lindo, 1985; Fernández Lamarra, 2003).

Las funciones de la universidad pública conocidas como enseñanza, investigación y extensión han tenido, sobre todo las dos primeras, su tiempo de manifestación e instalación institucional y académica acompañada de la respectiva producción intelectual. Para la enseñanza hoy nos encontramos con una fuente casi innumerable de materiales disponibles en las bibliotecas, en los espacios de cátedras como en los sitios de redes interuniversitarias, por mencionar algunas instancias. En el caso de la investigación, con una acentuación siempre creciente y de manera sistematizada mantiene su esplendor, tan inherente a la metodología y problematización de los objetos de estudio como a los vectores en relación a la producción de conocimiento y la continua expansión e implementación consolidada de la investigación en todos los campos y niveles.

Para la extensión, en cambio, ha sido un trayecto de vida con intermitencias y ciertas invisibilidades, en primer lugar, en relación a la escasa validación y reconocimiento que la comunidad universitaria hiciese de esta función y, en segundo lugar, la irregularidad de las prácticas extensionistas propiamente dichas como la falta de sistematización de esas intervenciones y la propia producción intelectual y acciones investigativas sobre la extensión universitaria. El escenario a la fecha muestra nuevas realidades para esta función. Por un lado, se debate si su enunciación resulta la más adecuada en relación a la concepción que se sostiene sobre el papel y la misión de la Universidad en la sociedad actual. Al mismo tiempo somos partícipes de un impulso sustantivo y estructural sobre cómo la extensión se configura y resignifica como parte vertebral, no solo para la propia experiencia universitaria sino para la interrelación de prácticas y conocimientos cada vez más categóricos y excluyente entre comunidad y Universidad pública.

La Extensión Universitaria, como ensayo, se puede interpretar como el lado sensible de la Universidad, obviamente no por una cuestión emotiva sino por contraposición al sentido de que históricamente el modelo de enseñanza estuvo definido *a priori* del proceso efectivo de formación. La extensión viene a tocar la puerta de la Universidad, interpela a abrir y mirar y constatar el requerimiento que la Universidad debe ampliar sus vinculaciones. Por eso el ensayo sobre sensibilidad, que significa capacidad de atravesamiento de los poros a fin de que pueda llegar a ser suficientemente perceptible para la Universidad la realidad externa como realidad problemática, como tensión para los procesos de formación y demanda tanto para la investigación como para la producción de conocimiento pertinente y relevante para la sociedad. Lo afirma categóricamente Krotsch (en Krotsch et al., 2024)

El desempleo estructural, la marginación social y la barbarización creciente de la vida política y ciudadana nos obligan a construir una voz que apunte a promover una mayor reflexividad social. Al mismo tiempo, la cuestión social no podrá ser abordada como una cuestión de mero extensionismo. La problemática del trabajo, de la salud, la educación, la vivienda, la fragmentación social y el deterioro del medio ambiente debe constituirse en problemática central del currículum y de los programas de investigación, como parte fundamental del desarrollo científico y el desarrollo tecnológico de la nueva universidad.(...) La cuestión sería más bien procurar incrementar su capacidad de retraducir, de incorporar las dinámicas lógicas de lo social, lo político o lo económico a las lógicas del espacio académico, para transformarse en energía propia y en compromiso con la marcha de la sociedad y sus contradicciones. Esta capacidad de traducción, de relectura y transformación está en la base de la autonomía y es el fundamento de una ética que no puede ser corrompida por otras lógicas, que como las de la fe o el lucro suponen universos de valores distintos. Esta es una de las discusiones más urgentes que debemos llevar adelante los universitarios (pp. 704-706).

Hoy resulta inevitable preguntarnos ¿qué enseña, qué se aprende de la extensión en el ciclo de formación de una carrera universitaria?

A su vez la extensión nos viene ofreciendo nuevos ángulos de lectura de la realidad como insumo relevante para el diseño de las propuestas curriculares. Y sin duda nuevos recortes que permiten advertir otros objetos de estudio para investigar.

La extensión contribuye a poner cimientos en ese “estar” situacional en el territorio. Es posible entender la extensión como una forma particular y deliberada de comunicación de la Universidad con su entorno, con su contexto exterior. Una comunicación que se caracteriza por ir hacia “lo otro”, como espacios de mediación entendido como “dotación de significado” al que realizan sujetos activos reinterpretando y reelaborando saberes que pasan a constituir su subjetividad. Estas categorías auspiciosas se han venido instalando en las últimas dos décadas en el debate universitario regional como una forma de especificar que junto a la realidad formal que atañe a la enseñanza hay otros territorios que pugnan por estar presentes en un ejercicio de fuerte interrelación, tanto hacia adentro del proceso formativo que las Universidades ofrecen como de las mismas políticas de investigación y producción de conocimientos.

Este trayecto que se transita es pausado pero continuo. Sin interrupciones.

Por eso nos resulta muy propicio un tiempo de dedicación al análisis y debate también de cómo se encamina este escenario de la vida universitaria donde la extensión genera y demanda más protagonismo.

Los cuarenta años de democracia han sido un tiempo germinal que dio origen a estas nuevas configuraciones de las formas y dinámica de una Universidad en proceso de transformación y nuevas adecuaciones históricas.

De manera metafórica y simbólica la extensión la figura como la vereda de la Universidad significa que lo que sucede en la “vereda” repercute y se expresa dentro de la Universidad. La extensión no busca solo que la vereda ingrese a la Universidad, sino que se vayan aproximando a que la vereda y la universidad puedan converger, sin umbrales que haya que atravesar u obstaculicen el diálogo. Vereda significa otros saberes, otras prácticas, otras interpelaciones a las interpretaciones dominantes y a menudo academicistas de la universidad, otras realidades y otras demandas. La vereda no es una mirada romántica de la extensión. Para llegar al aula hay que pasar por la vereda.

Del típico y difundido “hacer extensión” se fue pasando a “pensar dialécticamente” la extensión. Así, se viene generando un movimiento expansivo en la dinámica progresiva universitaria y algo muy particular y llamativo es cómo se ve ahora: el registro que opera en la comunidad sobre la universidad pública se ha potenciado, se la ha descubierto y reconocido en otras facetas que estaban latentes en el accionar social de la Universidad.

A partir de este punto quiero señalar aquellas notas distintivas que, aunque no de manera excluyente, la práctica y el pensar la Extensión Universitaria generó como aporte al proceso de democratización nacional en términos de conciencia histórica.

Reitero que no ha sido un aporte exclusivo de la extensión, pero ha resultado muy significativo cómo la extensión entramándose con las realidades comunitarias y territoriales permitió que esas realidades estuvieran presentes y visibilizadas en la Universidad. En algunos casos, porque empezaron a influenciar en el proceso formativo y pedagógico; en otros casos, porque se transformaron en temas de investigación, todo desde un contexto de participación docente, estudiantil y no docente.

Pero sustancialmente las intervenciones desde la Extensión Universitaria permitieron fortalecer la función de la universidad en lo que respecta a su responsabilidad histórica, social y política. Ya no se trata de incorporar temas a un plan de estudios sino de ejercitar un entramado común entre ambas realidades. Por un lado, los intereses, los saberes, las dificultades de una comunidad y, por el otro, la trama, la dinámica y el sentido que tiene una universidad pública nacional en el contexto argentino.

No se trata de que se ha descubierto algo novedoso y desconocido o haya sido una acción unidireccional de algunos, no, simplemente es haber observado cómo se fue dando el proceso histórico en un contexto de creciente democratización. Porque democratizar significa habilitar y la extensión aprovechó y asumió esa

habilitación. Incluso no son hechos aislados del escenario argentino, estas notas son concomitantes con todo un movimiento de la Extensión Universitaria en Sudamérica y el Caribe.

Lo que se ha hecho ha sido habilitar el reconocimiento de situaciones problemáticas de realidades que en la mirada más convencional del ejercicio curricular de la universidad podían no estar reconocidas con suficiente intensidad.

Como dato ilustrativo queda reflejado en el surgimiento, desde hace ya por lo menos 10 años, de muchas formaciones cortas a través de la figura de diplomaturas y de cursos similares a la conocida como Formación Profesional. Muchas de estas acciones son respuesta a demandas de la comunidad.

Se hace necesario destacar el criterio de interdisciplinariedad como avance en la democratización. Interdisciplinariedad significa superar los nichos estancos de las disciplinas, esos nichos que suelen estar cerrados e impiden el diálogo efectivo de los campos disciplinares en los procesos de formación. Por lo tanto, lo interdisciplinario también es una nota distintiva de ampliación y desafío hacia nuevos horizontes para la democratización en la Universidad desde donde la extensión también contribuye.

A través de este recorrido histórico y conceptual llegamos a caracterizar algunos de los aportes que se pueden explicar en cierta manera como contraste a la mirada más convencional y clásica que la formación universitaria ha venido sosteniendo en su estructuración.

Aquí hay una serie de factores que se comparan entre lo históricamente instalado de la universidad y lo que pudo haber incidido y permitido visibilizar la Extensión Universitaria en estos tiempos de democratización. Aspectos y condiciones que se encuentran de manera corriente en los proyectos y actividades de extensión.

En el modelo clásico se opera un reconocimiento acentuado en lo individual, por contraste la extensión hizo más presente el reconocimiento del sujeto colectivo, ayudó a instalar lo colectivo como fenómeno. De un individuo receptivo se avanza a un sujeto activo y protagonista. De la inmediatez del individuo solitario se procura contrarrestar con la reconstrucción del lazo y la cohesión social.

Del aula física estricta pasamos a un concepto de aula ampliada, social, cultural e históricamente situada. Frente a la conocida y supuesta neutralidad aséptica se evidencia la necesidad de un planteo en perspectiva ética y de compromiso social del papel de la Universidad Pública.

De la práctica de la transmisión y aplicación se intenta pasar a una práctica de problematización situacional, de diálogo y acción intersubjetiva. No se trata de “hacer” para que otros cambien, no es explicar algo, sino de construir en conjunto desde la heterogeneidad y desde una mirada integral. Del conocimiento oficial estructurado y preconcebido, poder permitirse otras hipótesis y construir desde el reconocimiento de otros saberes categóricos que reflejen la percepción de la totalidad histórica y cultural, que son determinantes de la vida social.

Ha quedado reducida la frontera institucional tradicional de las universidades, hoy la constatación de lo territorial y comunitario es presupuesto corriente en el conocimiento que produce la universidad.

Siguen existiendo y tratándose de alumnos y alumnas, pero es cada vez más presente que la condición esencial de quienes participan en la universidades la cualidad y condición de ciudadanos y ciudadanas como sujetos de derechos.

Estas son solo algunas de las categorías para analizar lo que podemos considerar como aportes de la extensión en este transitar de la democracia en las universidades.

Tabla N° 1

Categorías de análisis de conceptualización y prácticas universitarias.

Posiciones clásicas	Extensión Universitaria
Reconocimiento acentuado en lo individual	Reconocimiento del sujeto colectivo
Individuo receptivo	Sujeto activo y protagonista
Inmediatez del individuo solitario	Construcción del lazo y la cohesión social
Aula física estricta	Aula ampliada, social, cultural e históricamente situada
Neutralidad aséptica	Perspectiva ética y de compromiso social
Transmisión y aplicación de contenidos	Problematicación situacional, de diálogo y acción intersubjetiva
Conocimiento oficial estructurado y preconcebido	Reconocimiento de otros saberes y la percepción de la totalidad
Fronteras institucionales	Ampliación a lo territorial y comunitario
Alumnos y alumnas / docentes / vecinos	Ciudadanos /as como sujetos de derechos

Elaboración propia.

4. Prospectiva o desafíos en curso de la Extensión Universitaria

En este apartado incluimos algunos aportes en relación a los nuevos escenarios que hoy transita la Extensión Universitaria.

4.1. Los aportes conceptuales en el campo de la Extensión Universitaria, tanto en el país como en la región, se han enriquecido significativamente, en especial en esta última década. A partir de la sistematización de las intervenciones comunitarias, de los cambios en los marcos normativos, de la producción académica como de la propia investigación de la función. Este proceso ha instalado el debate sobre la denominada “curricularización de la extensión universitaria”. Una intención clara de avanzar en penetrar la membrana del *currículum* universitario históricamente resistente a incorporar aquello que no cumpla con la constante regularidad de las disciplinas y el perfil profesional.

El *currículum* universitario está en un debate recurrente, sin embargo, no son tan consecuentes los cambios que se derivan de los nuevos planteos.

La dinámica institucional de las Universidades muestra una inercia que procura mantener sin mucho sobresalto lo que las prácticas curriculares han instalado históricamente. Al menos resulta sumamente laborioso para los espacios académicos poder modificar un *currículum*, un plan de estudios o toda una carrera integralmente. Los modelos curriculares universitarios imponen su matriz de relación con el conocimiento, con la forma de aprender y la interpretación de la realidad social como el tipo de interacción con la comunidad.

En la propuesta curricular más frecuente subyace un modelo atomizado y de sumatoria de campos temáticos y eso impide una posición que favorezca la integración e interrelación de los contenidos y las demandas del contexto social, político, cultural, histórico y económico.

En esta línea resulta muy orientador la posición de Camilloni (2013):

El currículo universitario, en tanto programa de formación, es la manifestación de un proyecto pedagógico asentado sobre el principio de unidad. (...) lo que ocurre en la realidad de la enseñanza universitaria. En ella se advierte de manera sostenida, en lugar de una manifestación explícita del principio de unidad, un carácter fragmentario y fragmentarista, característico del origen de su constitución por adición de selecciones de contenidos disciplinarios, carácter que es apoyado y profundizado por una organización de la labor académica que conspira contra todo principio de unidad en la formación de los estudiantes. (...) La universidad es el lugar de los disensos, no de las visiones o concepciones únicas. En ella la crítica,

los contrastes, las discusiones y las oposiciones constituyen un andamiaje insustituible de la formación de los estudiantes y de sus docentes (pp. 12-13).

Lo curricular es una de las áreas de mayor relevancia tanto por lo intrínseco, como influencia de la enseñanza, como por su proyección social, política y científica. El *curriculum* es un instrumento de bien público y no lo podemos reducir a un recurso técnico o normativo exclusivamente, tiene un carácter ético, político y cultural. Proyectar un *curriculum* con un lazo efectivo con otros saberes “no oficiales” y con la comunidad implica una remoción de los esquemas rígidos. En esto juega un papel la posición que va defendiendo la Extensión.

Curricularización de la extensión se trata de aquellas formas y procedimientos que incorporen en la currícula y en las trayectorias formativas de las carreras el reconocimiento de la participación en acciones de extensión como parte del proceso pedagógico. Esta expansión va sumando antecedentes y empieza a ser una práctica con mayor frecuencia e interés en la esfera académica de las carreras. Consideramos esta instancia como un primer avance en la integración de la enseñanza y la extensión. Como línea de análisis no se agota en esta instancia y nos lleva a preguntarnos: ¿Curricularización para que *curriculum*? Cuando decimos curricularización de la extensión estamos diciendo primero el *curriculum* después la extensión.

El interrogante que se pretende abrir desde la extensión frente al *curriculum* pretende ir más allá de la “curricularización” conocida, esto implica traducir la “filosofía y pedagogía” de la extensión en influenciar en el origen de los diseños curriculares, interpelar en muchos casos el modelo profesionalista excluyente. Podemos recurrir a la expresión “extensionalización del *curriculum*” para intentar orientar los aportes en esta dirección y plantear cuatro líneas iniciales.

Una primera se direcciona a una propuesta curricular que se piense y se gestione desde un enfoque interdisciplinario. La realidad como destino de la formación profesional es una realidad integrada, principio de unidad y la interdisciplinariedad es el soporte académico para el diseño de un *curriculum* con pertinencia social. Una segunda línea refiere a la “justicia curricular”. El *curriculum* manifiesta posiciones hegemónicas, puede incluir o excluir determinados contenidos, prácticas e interpretaciones. Es necesario un *curriculum* en diálogo e interacción. Una tercera línea acentúa sobre el tipo de aprendizaje, que sea de tipo experiencial y significativo para superar la mera repetición y la inerte distinción que viene de la ilustración entre teoría y práctica. La extensión no es atórica. Una cuarta línea, la resignificación de las intervenciones y producciones estudiantiles desde el registro de casos y problemas específicos.

Las propuestas de los diseños curriculares se deben constituir en la instancia preferencial e ineludible de coexistencia y síntesis, de manera orgánica, de los contenidos y capacidades implicados en la docencia, la investigación y la extensión que se desarrollan en cada disciplina o en cada espacio interdisciplinario. De esta manera se puede contribuir a reducir las atomizaciones de contenidos y prácticas en las carreras universitarias como la carencia de confluencias y articulaciones teóricas – metodológicas de dichas funciones en el proceso de formación.

4.2. La posición interdisciplinaria en la producción de conocimiento y la intervención. Ya hemos mencionado en varios pasajes la necesidad de un planteo académico que se construya desde un enfoque interdisciplinario. Hay muchos fundamentos, la cuestión de fondo es la voluntad política y académica de dar un paso sostenido en esta nueva condición. Las experiencias de la extensión se vienen sosteniendo en este enfoque y resultan un antecedente alentador para transferir a otras áreas de la vida académica.

4.3. La extensión como proceso pedagógico y su metodología. La extensión cumple una finalidad que es la de producir una interpretación sobre el acontecer del campo donde se interviene. Plantearse la forma de conocer la realidad y sus recursos metodológicos resulta inexorable a toda práctica social y política. Las funciones universitarias de la enseñanza y la investigación están sostenidas en posiciones epistemológicas y sus encuadres metodológicos consecuentes. En el caso de la extensión le corresponde también un planteo epistemológico, por un lado, de cómo acceder al conocimiento de la realidad social e histórica en tanto objeto de intervención

como de la perspectiva metodológica sobre la estructuración de la forma de pensar, actuar y sistematizar sus prácticas y modelos. Unas primeras aproximaciones en esta dirección pueden quedar expuestas en los siguientes cinco criterios: diálogo crítico, pensamiento dialéctico, trama situacional, politización de la acción y procesos formativos de carácter emancipatorio.

La Extensión Universitaria no es un “factor auxiliar” de la enseñanza o una práctica paralela, en sí misma es un ciclo de formación y, por lo tanto, de exigencia compatible con el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios. Asumir este enfoque exige reconocer que los contenidos y capacidades que se operan en las intervenciones de la extensión universitaria requieren una activa interrelación con la enseñanza convencional del aula. Las prácticas de la extensión son espacios de aprendizaje sistematizados de la formación universitaria.

La práctica de la extensión no es una ayuda asistencial, implica una interacción pedagógica que genera influencia, pone en diálogo determinados saberes y construye sentidos que concluyen en juicios y valoraciones de quienes se ven involucrados en la propuesta.

El debate desde lo metodológico en extensión requiere una toma de posición inicial de carácter epistémico sobre cómo se define el objeto de conocimiento de la intervención y del diseño de la práctica.

La extensión como situación práctica de intervención transmite un método de acción sobre la realidad. No se trata de enseñar, tampoco de relevar información.

Habrà que pensar más cercano a los modelos que históricamente se han descrito como investigación acción o participante. Las acciones de extensión deben producir conocimiento. También generan influencias que pueden derivar en situaciones de aprendizaje de quienes participan de esa instancia y al mismo tiempo da a entender una visión de cómo conocer y actuar sobre la realidad.

Una de las tareas en continuo de las prácticas de extensión refiere a la conceptualización, sistematización y categorización interpretadas en un mismo momento, de este modo podemos ensayar un enfoque de una metodología concomitante.

4.4. La relación de integración entre docencia, investigación y extensión. Las funciones universitarias están insertas en las trayectorias políticas de la institución por sobre una resolución individual. Aquí se hace mención al factor de pertinencia social institucional universitaria.

La interrelación de las tres funciones debe estar pensada desde la pertinencia social universitaria que como ejercicio depende tanto de la conciencia de los individuos y de la experiencia colectiva, de cómo se asimila y afronta la acción formadora de la Universidad y sus correlatos con la investigación y la extensión.

Los desafíos hacia nuevos ángulos de interés en esta tarea de integración se pueden plantear en procesos de:

- Análisis de las intervenciones académicas
- Constituir objetivaciones de esas prácticas
- Involucrar las significaciones simbólicas de la cultura institucional

4.5. A título informativo solo mencionar algunas áreas en la que la Extensión Universitaria a nivel nacional viene teniendo intervención a través de Programas, proyectos o acciones implementadas en cada institución:

- Inclusión social y educativa
- Ciudadanía
- Economía social, solidaria y popular
- Contextos de encierro
- Desarrollo Territorial
- Organizaciones Sociales
- Interculturalidad y pueblos originarios
- Diversidad y perspectiva de género
- Prácticas Comunitarias // Prácticas solidarias

- Derechos Humanos
- Infancia y familia
- Personas Mayores
- Cultura, promoción, Centros Culturales, Museos
- Juventud
- Salud
- Escuela Secundaria
- Medio Ambiente // Agroecología
- Educación Popular
- Migración
- Producción. Emprendimientos
- Alfabetización científico tecnológica
- Nutrición
- Prevención del riesgo
- Mujeres campesinas
- Turismo sostenible
- Deportes y comunidad
- Comunicación
- Prevención de adicciones
- Trabajo y empleo

5. A modo de cierre

La Extensión Universitaria para estos tiempos conlleva e implica una nueva socialización académica y ciudadana. Académica por la inserción institucional de quienes estamos involucrados/as en la vida universitaria y nos percatamos que las fronteras reconocidas hasta hoy se van desdibujando y se hacen más visibles otras realidades con las cuales nos toca interaccionar y adecuarnos y cambiar. Los procesos formativos que históricamente ofrece la universidad requieren ser revisados desde otras categorías. Ciudadana porque la apertura comunitaria que la extensión instala va construyendo una nueva conceptualización, un nuevo sentido sobre la Universidad Pública, su misión, su espacio y su función y es percibida e incluso demandada por los sectores comunitarios.

La extensión viene abriendo el camino de resignificación de la presencia de la Universidad pública en la comunidad, convoca a nuevas lecturas, interpretaciones y prácticas académicas y sociales.

En síntesis, lo actual, aunque no necesariamente novedoso, de la Extensión Universitaria es que permite redefinir la Universidad “para todos/todas” y hacia un horizonte más relevante en su papel en la sociedad y ejerce una acción de politización en perspectiva de derechos, inclusión y realidad. A medida que disminuye el histórico modelo homogeneizador de la función y formación universitaria la ciudadanía construye otra percepción sobre el protagonismo de la Universidad en la vida pública y esa situación opera como influencia para un modelo político ciudadano más inclusivo e integrador.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. R. W. de (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez G. et al. *Integración docencia y extensión* (pp. 11-21). Santa Fe, Argentina: Universidad del Litoral.
- Erreguerena, F. (2020). Los rectores y el Consejo Interuniversitario Nacional en la recuperación democrática argentina: el surgimiento del poder rectoral y la consolidación de una autonomía fragmentada. *Iberoamericana*, XX(75), 181-203.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UBA. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Krotsch, P. (1993) La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad* (3) 5-29.
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P., Didou, S., Atairo, D., Camou, A., Prati, M., Trotta, L. y Varela, S. (2024). Pensar la universidad: instituciones, actores y utopía / Textos reunidos de Pedro Krotsch (1993-2009). Buenos Aires, Argentina. CLACSO. Libro Digital. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251631/1/Pensar-la-Universidad.pdf>
- Más Rocha, S. M. (2022). Democratización de la universidad: un recorrido histórico sobre la regulación de la participación estudiantil. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Recuperado de <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/407> <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/D8t>
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, Política y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Suasnábar, C. y Lazzaro Jam, S. (2022). La "normalización universitaria" durante los primeros años del retorno a la democracia: los debates inconclusos, la tensión entre nuevas/viejas funciones y los límites de una renovación académica. En F.J.M. Talento Cutrin (comp.) 100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina. Tomo 3 (pp. 183-194). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CONEAU. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5569/pm.5569.pdf> <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/100Anios-Tomo3.pdf>
- UNGS (2017) *Estatuto de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/institucional/documentos-institucionales/estatuto>
- UNL (2012) *Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral*. Recuperado de https://www.unl.edu.ar/elecciones/wp-content/uploads/sites/60/2021/10/01_Estatuto_UNL.pdf
- UNLP (2008) *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/

Notas

- 1 Se puede acceder para su conocimiento y consulta en: <http://www.rexuni.edu.ar/>

La investigación en la universidad: convergencias y divergencias entre las políticas universitarias y las políticas de CyT en la Argentina reciente (2003 a la actualidad)

University research: convergences and divergences between university policies and science and technology policies in recent Argentina (2003 to the present)

Claudio Suasnabar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

csuasnabar@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3405-3963>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-454>

Recepción: 25 Mayo 2025

Aprobación: 09 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo constituye un ensayo de interpretación sobre la convergencia y divergencia entre las políticas universitarias y de ciencia y tecnología en la Argentina de las últimas dos décadas hasta la actualidad. El trabajo se inicia con una breve descripción de la investigación científica en la universidad como parte del conglomerado más amplio del sistema científico y tecnológico del país. Luego recorta dos grandes dimensiones de análisis, por un lado, las tendencias de cambio estructurales en cada uno de los sectores (expansión, estructuras, financiamiento) y, por otro lado, en las orientaciones de política (discursos, instrumentos, gobierno). El trabajo identifica cuatro momentos: el primero desde la década de 2000 hasta 2015. El segundo corresponde al gobierno de Mauricio Macri (2016-2019). El tercero inicia con la emergencia sanitaria y la gestión de Alberto Fernández (2019-2023) y el cuarto momento inicia con la llegada al gobierno de Javier Milei en diciembre de 2023.

Palabras clave: políticas universitarias, políticas de ciencia y tecnología, pandemia COVID-19, Milei, Argentina.

Abstract

This article constitutes an interpretative essay on the convergence and divergence between university and science and technology policies in Argentina from the last two decades to the present. The work begins with a brief description of scientific research at the university as part of the broader conglomerate of the country's scientific and technological system. It then outlines two major dimensions of analysis: on the one hand, the structural change trends in each of the sectors (expansion, structures, financing) and, on the other, the policy orientations (discourses, instruments, governance). The work identifies four moments: the first from the 2000s to 2015. The second corresponds to the Mauricio Macri administration (2016-2019). The third begins with the health emergency and Alberto Fernández's administration (2019-2023); and the fourth moment begins with the arrival of Javier Milei to the government on December 2023.

Keywords: university policies, science and technology policies, COVID 19 pandemic, Milei, Argentina.

Introducción

Los últimos 17 meses de gobierno de Javier Milei están haciendo retroceder aceleradamente los avances conseguidos por el sistema universitario (SU) y el de ciencia y tecnología (SCyT) desde el retorno a la democracia. Así los sucesivos recortes del presupuesto específico para la investigación científica en mayo de 2025 (cuando escribimos este artículo) lo retrotrajeron a niveles de la crisis de 2002 y solo entre 2023-2025, siguiendo la evolución de la función CyT, se redujo en un 48 %. La principal consecuencia de este brutal ajuste se manifiesta, por un lado, en la caída del poder adquisitivo de los sueldos del personal de CyT que, tomando como base noviembre 2023, representa para los docentes universitarios una pérdida del 28 %, mientras que para los investigadores y becarios de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas) caen un 34,7 %. Y, por otro lado, este deterioro de las condiciones laborales se refleja en la pérdida de empleo de más de 4.000 agentes del sistema científico, en algunos casos como consecuencia del cierre de áreas y programas y, en otros, los más jóvenes renuncian buscando nuevas oportunidades en el exterior. Como señala el Centro Iberoamericano de Investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIICTI), de donde tomamos estos datos, “se trata de una caída sin antecedentes en la historia de la política económica de la ciencia nacional (Informe CIICTI, 2025).

Con todo, la magnitud de este retroceso no puede y no debe obturar el análisis sobre la experiencia pasada porque el balance de los aciertos y limitaciones constituye la materia prima para pensar e imaginar las estrategias de reconstrucción. En esa dirección, este artículo recupera con mínimas modificaciones el artículo publicado en conjunto con la Dra. Mariana Versino, especialista en políticas de ciencia y tecnología en la Revista de la UDUAL¹ en 2021. Dicho trabajo es un ensayo de interpretación que, por un lado, analiza en paralelo las políticas universitarias y de ciencia y tecnología en la Argentina de las últimas dos décadas hasta la irrupción de la pandemia del COVID 19. Y, por otro, describe y caracteriza de manera tentativa las distintas respuestas y acciones desarrolladas por las universidades nacionales y los organismos estatales de CyT frente a la emergencia sanitaria. Continuando esa misma clave de lectura se analiza con menor profundidad los últimos años de 2021 a 2025.

Hecha estas aclaraciones, el trabajo se inicia con una breve descripción de la investigación científica en la universidad como parte del conglomerado más amplio del sistema científico y tecnológico del país. Luego el trabajo recorta dos grandes dimensiones de análisis: por un lado, las tendencias de cambio estructurales en cada uno de los sectores (expansión, estructuras, financiamiento) y, por otro lado, las orientaciones de política (discursos, instrumentos, gobierno). Dentro del período a analizar se identifican cuatro momentos en el desarrollo de estas políticas: el primero desde comienzos de la década de 2000 hasta 2015 que puede caracterizarse en el caso de CyT por la creación del MINCyT (Ministerio de Ciencia y Tecnología) y una mayor cohesión de las políticas y crecimiento de los recursos volcados al sector, y en las políticas universitarias por la expansión institucional y una mayor preocupación por la inclusión. El segundo momento corresponde al gobierno de Mauricio Macri (2016-2019) que puede ser caracterizado como un interregno neoliberal de desactivación de la mayor parte de las políticas anteriores que en CyT se manifiesta simbólicamente en la degradación del Ministerio a Secretaría y en las Políticas Universitarias por el recorte presupuestario y la eliminación de programas. El tercer momento iniciado con la emergencia sanitaria y la gestión de Alberto Fernández y el cuarto momento que se inicia con la llegada al gobierno de Javier Milei. Hacia el final se presenta a modo de cierre una breve síntesis de los períodos y unas reflexiones sobre la coyuntura actual que continúa el inicio de la introducción.

Breve descripción de la inserción de las actividades de investigación en el sistema universitario y el sistema de CyT

La investigación científica en la universidad delimita una de las funciones de esta institución cuya centralidad emerge como un rasgo característico de la universidad moderna. En el caso de la universidad argentina, si bien la ciencia estuvo presente muy tempranamente en los discursos y proyectos académicos, más bien creció marginalmente frente al peso de las profesiones liberales. En las décadas del 1950 y 1960 en paralelo al proceso de modernización universitaria, que impulsaría la expansión de la dedicación exclusiva con funciones de investigación, comienza a estructurarse las bases de un sistema científico y tecnológico a partir de la creación del CONICET y organismos descentralizados como la CONEA (Comisión Nacional de Energía Atómica), el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agraria) y el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), así como también aparecen las actividades de I+D en el sector privado. A lo largo del tiempo, la expansión de estos sectores fue configurando los rasgos actuales del SCyT donde coinciden, y a veces se solapan, las políticas universitarias y las políticas de CyT.

Como vemos en la siguiente infografía, en 2017 el número total de investigadores y becarios ascendía a 83.190 de los cuales 44.153 están en las Universidades Nacionales, 7.589 en Organismos de CyT, 5.475 en Universidades Privadas, 942 en Entidades sin fines de lucro y 5.643 en Empresas. A su vez, los investigadores y becarios del CONICET se insertan en estos sectores, aunque predominan en las Universidades Públicas donde desarrollan actividades científicas, 17.284 del total de 21.640.

Infografía 1.3. Investigadores y becarios de investigación dedicados a investigación y desarrollo (I+D) en Argentina, según tipo de entidad. Año 2017.



Fuente: I+D en universidades públicas año 2017 informe sectorial de resultados del relevamiento de actividades de ciencia y tecnología

Ahora bien, si nos focalizamos en las Universidades Nacionales observamos que en 2017 el número de docentes universitarios ascendía a 189.218 sobre los cuales descansan las distintas funciones de enseñanza (grado y posgrado), extensión, gestión e investigación. Sin embargo, cuando analizamos la composición de la ejecución presupuestaria, también para el mismo año 2017, vemos que prácticamente el 80 % de los recursos se destina a salarios del personal docente y no docente como muestra el cuadro de abajo.

Cuadro n°1. Ejecución Presupuestaria de las Universidades Nacionales. Año 2017

Inciso	Ejecución Fuente Fuente 11	%	Totas las Fuentes	%
1. Personal	64.008.810.942	90,3%	74.859.703.396	79,3%
2. Bienes de Consumo	596.271.346	0,8%	1.616.621.488	1,7%
3. Servicios No Personales	3.296.512.963	4,7%	11.017.330.495	11,7%
4. Bienes de Uso	642.746.580	0,9%	2.569.468.203	2,7%
5. Transferencias	1.961.865.460	2,8%	3.745.593.037	4,0%
Otros Incisos	346.835.614	0,5%	543.005.373	0,6%
Total	70.853.042.904	100,0%	94.351.721.993	100,0%

Fuente: Doberti, Gabay y Levy (2020).

Así, el peso de la cuestión salarial también se expresa en la escasez de recursos orientados para la investigación que, como también se puede apreciar en el cuadro siguiente, para 2021 solo el 0,8 % del presupuesto de las Universidades Nacionales se orientaba a la investigación.

Cuadro n° 2. Créditos del Tesoro Nacional, inicial y de cierre en miles de pesos, y su participación porcentual por función, según Universidad. Año 2021

Universidad	Crédito de Inicio						
	Total	Salud		Educación y Cultura		Ciencia y Técnica	
	en miles de \$	en miles de \$	%	en miles de \$	%	en miles de \$	%
Total Universidades Nacionales	232.167.993	4.628.324	0,7%	225.695.354	98%	1.844.316	0,8%

Fuente: Anuario Estadísticas Universitarias 2022.

Esta breve descripción de la inserción de la investigación en la universidad nos permite delinear grosso modo la contradictoria situación donde las Universidades Públicas concentran el grueso de los RRHH (investigadores y becarios) pero dedican pocos recursos a esta función porque la mayor proporción está dedicado a los salarios. Así, el financiamiento de las actividades científicas depende en buena medida de las políticas de CyT, aunque también según los períodos la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) ha destinado programas y recursos para la investigación universitaria. En lo que sigue intentaremos analizar el derrotero de estas dos líneas de política.

Las políticas universitarias y políticas de CyT (2003 a la actualidad)

A modo de hoja de ruta incluimos este cuadro comparativo de las políticas universitarias y de CyT según los períodos antes señalados y las principales acciones desarrolladas.

Cuadro n° 3. Evolución de las políticas universitarias y de CyT

	Período 2003-2015	Período 2015-2019	Emergencia sanitaria pandemia de COVID-19	Período 2023- actualidad
Políticas Universitarias	Inercia de agenda anterior / continuidad de LES Aumento del presupuesto Políticas de expansión institucional Programa Incentivos Programa de Mejoramiento de la Calidad (PROMEL, PROS) Políticas de Becas (PNBU y PROGRESAR)	Ajuste presupuestario y desfinanciamiento universitario Retórica centrada en meritocracia y emprendedurismo. Equiparación entre instituciones públicas y privadas (SNRA créditos) Política de reorientación de los recursos (auditar convenios)	La continuidad de la enseñanza y el vínculo pedagógico con los estudiantes La intervención de las universidades en las tareas sociosanitarias y de colaboración con las problemáticas comunitarias.	Ajuste presupuestario y desfinanciamiento universitario Persecución ideológico y deslegitimación de la universidad
Políticas de Ciencia y Tecnología	Creación del MinCyT Crecimiento del presupuesto destinado al sector Becas Doctorales CONICET y aumento ingreso a CIC Planificación de mediano y largo plazo Nuevos programas “orientados” (PICTO) (Fondos BID/ BIRF) La inclusión social en las políticas de CyT (PDTS)	Ajuste presupuestario Degradación del MinCyT a Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Continuidad de las acciones existentes y algunas nuevas iniciativas (orientadas al emprendedurismo)	Las acciones de investigación y transferencia de conocimientos Unidad Coronavirus covid-19 (equipamiento médico, kit de detección, vacunas, etc.) Convocatoria Extraordinaria Covid 19 de Agencia	Ajuste presupuestario y desfinanciamiento de la CyT Reducción de Becas y congelamiento de ingresos CIC No ejecución de fondos de FONCYT (BID/BIRF) Persecución ideológico y deslegitimación de la CyT (CONICET)

Fuente: Elaboración propia.

Las políticas universitarias (2003-2015)

Las políticas universitarias de los gobiernos kirchneristas delimitaron una nueva etapa para el sector que en el marco de un giro neo-intervencionista estatal combinó, por un lado, la revitalización de los debates en torno a la democratización y la generación de innovaciones de política y, por otro, cierta inercia de la agenda anterior, hecho que se manifestó en la imposibilidad de modificar la Ley de Educación Superior heredada de la década de 1990 y limitaciones para generar una propuesta de reforma integral de las universidades (nueva agenda de política).

En una breve síntesis de la política universitaria durante este período podemos señalar cuatro grandes líneas de acción:

1) Aumento sostenido del presupuesto universitario.

El financiamiento del sector educativo creció de manera sostenida superando el 1% de un PBI que se expandía a elevadas tasas (Chiroleu, 2018a; 2018b). Ese incremento de los recursos constituyó el motor de medidas como la recomposición salarial de los docentes universitarios y preuniversitarios; la sanción de la Ley 26.508/9 de Jubilación del 82% móvil, que alcanza al conjunto de los docentes universitarios; la continuidad del Programa de Incentivos a los docentes investigadores² junto con una revisión normativa orientada a mejorar su productividad. En el año 2005, se promulgó la Ley de Financiamiento Educativo, con participación entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, que elevó la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior al 6% del PBI (ubicándose entre las cifras más altas a nivel regional en cuanto a inversión educativa)³.

2) Creación de universidades como políticas de expansión del sistema.

Existe cierto consenso entre investigadores y especialistas en caracterizar este período como una “tercera ola” de expansión del sistema universitario de gestión estatal (Suasnabar y Rovelli, 2012; Rinesi, 2015). Así, la creación de nuevas universidades estatales –especialmente las ubicadas en el conurbano bonaerense– ocupó un lugar central en la agenda gubernamental que entre 2007 y 2015 se materializaría en la creación de 18 universidades nacionales, 8 de las cuales se asientan en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales, y se autorizarían también 7 universidades y 2 institutos universitarios privados. A lo anterior, se suma una inusitada ampliación de la oferta académica de las casas de estudio ya existentes mediante la proliferación de sedes, subsedes, extensiones áulicas y diversos centros de apoyo a nivel nacional (Suasnabar y Rovelli, 2012).

3) Continuidad de programas especiales “competitivos” y generación de nuevos programas “orientados” y “no competitivos”.

Una de las innovaciones de política fueron los programas de mejoramiento de la calidad tales como el PROMEI⁴ para mejorar la enseñanza en las Ingenierías, el PROMAGRO⁵ en las Ciencias Agrarias, PROMFyB⁶ en Farmacia y Bioquímica, PROMVET⁷ en Veterinaria, entre muchos otros. Estos programas se caracterizaron por el carácter orientado (disciplinas, carreras e instituciones) y no ser competitivos como aquellos programas como el PROINCE (Programa de incentivos a la investigación) creado en la década de 1990 que supuso un proceso de “categorización” de los investigadores y criterios de selección de proyectos.

Además de los programas de calidad también se impulsaron diferentes programas orientados a diferentes finalidades (internacionalización, extensión comunitaria, bibliotecas, etc.) donde los criterios de selección fueron más blandos. De tal manera, las instituciones universitarias e investigadores desarrollaron diferentes estrategias de captación de recursos que pueden caracterizarse de “ventanillas múltiples” que generan “un efecto regadera” al distribuir el financiamiento (Suasnabar y Rovelli, 2012).

4) Mayor preocupación por el acceso, la permanencia y graduación universitaria.

La concepción de la educación superior como bien público social y deber del Estado y la consideración del acceso a la educación superior como derecho humano y universal, que aprobó la Declaración de Cartagena de la CRES 2008, influyó fuertemente en la narrativa gubernamental de democratización como sinónimo de ampliación de la oferta educativa en el nivel universitario (Chiroleu, 2018a; Lucardi, 2018 y 2020).

En esa dirección se inscribe la política de becas universitarias y su progresivo aumento (PNBU y PROGRESAR) orientado principalmente hacia los estudiantes universitarios y de educación superior de sectores de menores recursos. Esta preocupación por el mejoramiento de las condiciones de acceso se fue ampliando hacia la problemática de la permanencia y graduación en el marco de las llamadas políticas de inclusión, en particular en las nuevas instituciones donde asisten estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

Las políticas de CyT

Durante el periodo de los gobiernos kirchneristas pueden registrarse líneas de acción en algunos de los casos similares a las registradas dentro del ámbito de las políticas universitarias.

1) Crecimiento del presupuesto destinado al sector.

Las políticas de CyT⁸ iniciaron a partir de 2003 un período en que la decisión gubernamental se orientó a valorizar el área interviniendo activamente, si caracterizamos a dicha intervención como activa a partir del aumento significativo de los fondos destinados a las políticas sectoriales. Visto en términos de la participación de la función de ciencia y técnica dentro del presupuesto nacional devengado, el incremento del financiamiento público fue significativo y pasó del 0,18% en términos porcentuales en relación al PBI en 2004 al 0,35% en 2015 (MINCyT, 2021). Si bien con una disminución relativa hacia el inicio y el final del periodo, el neo-intervencionismo mencionado para las políticas universitarias se materializa en el área de CyT en términos de inversión (pública y privada) especialmente entre los años 2006 y 2012 con un aumento de la inversión en Actividades Científicas y Tecnológicas (ACT) e Investigación y Desarrollo Experimental (I+D) en porcentaje relativo del PBI. Así, en 2003 el porcentaje del gasto en I+D sobre el PBI era del 0,41% y termina en 2015 con el 0,62 %, mientras que el gasto en ACT sobre el PBI es del 0,46% en 2003 y llega al 0,66% en 2015 (RICyT, 2020)⁹. En este sentido, si bien el sector inicia el período de manera relegada dentro del conjunto de políticas nacionales que requirieron una atención inicial más importante, va adquiriendo una presencia creciente que se orienta al aumento de recursos presupuestarios centralmente orientados al financiamiento de la formación de doctores y su incorporación a la Carrera de Investigador Científico de CONICET (Jeppesen et al., 2016; Unzué, 2017; Unzué y Emiliozzi, 2017).

Así, el incremento presupuestario se orientó en gran medida al CONICET destinándose a la formación e incorporación de investigadores a partir del aumento de becas doctorales y a lo que podría denominársela reapertura del ingreso a la Carrera de Investigador Científico del organismo, prácticamente cerrada en términos de la cantidad de incorporaciones anuales que venían registrándose previamente. En este sentido, “el CONICET triplicó su planta de investigadores, pasando de 3.800 en 2003 a más de 9.200 en 2015” (Aliaga, 2019, p.3).

Podría sostenerse en este sentido que las universidades, si bien aumentaron su planta docente con dedicación exclusiva en aproximadamente un 30% para el mismo periodo, quedaron relegadas como espacios de radicación de la investigación y del control de la evaluación de la carrera científica, aunque sí continuaron siendo responsables de la formación de los investigadores (Unzué y Emiliozzi, 2017).

Por su parte, la renegociación de los préstamos internacionales que históricamente financiaron proyectos de investigación y una proporción menos de las becas doctorales, pero también los distintos instrumentos sectoriales de las políticas del MINCyT hicieron lugar hacia mediados del 2000 al acuerdo con el BID del denominado *Programa de Modernización Tecnológica III*, que permitió la continuidad de las actividades de I+D a través del FONTAR y del FONCYT. Por otro lado, también se negoció con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF/Banco Mundial) el préstamo que hizo lugar a los Fondos Sectoriales hacia el año 2009 permitiendo el financiamiento de programas para la innovación y modernización tecnológica del sector empresarial. Los fondos del BID y del BIRF incrementaron a partir de la segunda mitad de la década del

2000 de una manera sustantiva los recursos disponibles para el financiamiento de nuevos instrumentos de política pública.

Hay que destacar que, durante el periodo, hacia fines de 2007, se eleva al rango de Ministerio a la Secretaría existente lo que puede considerarse una muestra mucho más que simbólica de la importancia del área para los gobiernos del periodo.

2) Planificación de mediano y largo plazo.

Luego de la crisis del 2001, a la par del discurso de la “recuperación”, se evidencia una celeridad por definir criterios e iniciar la ejecución de programas en base a prioridades. De tal forma, lo previsto como intervención no se reduce a la articulación o promoción de vínculos entre los actores existentes, sino que se espera que la gestión acompañe la definición de prioridades y orientaciones estratégicas. Así, el periodo se caracteriza por la producción de una planificación sostenida que venía acumulando antecedentes desde finales de la década de 1990, pero que en cumplimiento de la Ley n° 25.467 del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación sancionada en 2001, se materializa sistemáticamente como parte de la política sectorial durante la década del 2000.

En 2005 se delinear las “Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación” (SECyT, 2005) que según la misma Secretaría constituye una agenda de trabajo para llevar adelante las políticas hasta tanto se elabore un plan de mediano y largo plazo de carácter estratégico. Dicho plan se presenta en noviembre de 2006 cuando se publica el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010).

Los principales conceptos sobre los que se articula el Plan son los de: “Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación” (SNCTI), “Sociedad del conocimiento”, “Desarrollo Sustentable”, “I+D endógena” y la definición de las metas cuantitativas y las cualitativas vinculadas con la identificación de áreas estratégicas, estableciendo la evaluación de las instituciones como componente central de estas políticas. Las áreas estratégicas son de dos tipos: Áreas-Problema-Oportunidad (corresponden a problemas del desarrollo productivo y social y a oportunidades emergentes en la producción de bienes y servicios, en los que la investigación científica y el desarrollo de tecnologías, fundamentalmente las llamadas emergentes, pueden aportar soluciones y/o nuevas perspectivas) y Áreas Temáticas Prioritarias (disciplinarias y tecnológicas).

Más adelante, en 2012, con la presentación del Plan Argentina Innovadora 2020 se establecen los “Lineamientos Estratégicos 2012-2015”. El Plan contempla revisar los criterios de la política CTI anteriores reorientándolos en tres aspectos principales señalados como: a) un mayor énfasis otorgado a una lógica más sistémica de impulso a la innovación, matizando la prioridad asignada previamente al fortalecimiento de la CyT y buscando una mayor complementariedad entre ambas dimensiones; b) la profundización del viraje desde políticas horizontales hacia políticas más focalizadas; y c) el tránsito gradual de modalidades de apoyo dirigidas a actores individuales (firmas o instituciones) a otras con eje en formas asociativas de distinto tipo (consorcios, cadenas de valor, etc.) (MINCyT, 2012, p.33).

3) Continuidad de financiamientos “competitivos” y generación de nuevos programas “orientados”.

Durante el periodo hubo un crecimiento de la cantidad de instrumentos de financiamiento que se correspondió con el mayor financiamiento de créditos internacionales para el sector. A las líneas competitivas clásicas por recursos para proyectos de investigación de la Agencia I+D+i, principalmente a través del FONCyT, se sumaron -aun dentro de este fondo históricamente destinado a los temas denominados abiertos que son establecidos por los investigadores- líneas de financiamiento orientadas en base a lo establecido por los distintos planes plurianuales. Ejemplos de este tipo de convocatoria al interior del FONCyT son los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICT-O) o los Proyectos de Áreas Estratégicas (PAE) orientados al desarrollo del conocimiento en temas prioritarios.

En general se mantuvieron los instrumentos horizontales a partir de la convocatoria global en temas abiertos de los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT), pero la introducción de instrumentos

como los Fondos Sectoriales constituye uno de los principales ejemplos del énfasis puesto en la focalización de los Programas implementados durante el periodo.

4) La inclusión social en las políticas de CyT.

Si bien los planes del periodo continúan con objetivos generales orientados al desarrollo y la competitividad, durante el mismo adquiere un lugar en el discurso de la gestión el tema de la inclusión social. Esto se visualiza inicialmente en el Plan Estratégico Nacional de CTI “Bicentenario” (2006-2010) a partir de un discurso que introduce la noción de equidad social y la búsqueda de una I+D que promueva la mejora de la calidad de vida y el desarrollo social. No obstante, se instala con mayor presencia en el documento de los “Lineamientos Estratégicos 2012-2015” mencionado previamente en donde se sostiene que el cuarto aspecto relevante de las políticas es “el reconocimiento de que las actividades de CTI pueden y deben contribuir a un mejoramiento de las condiciones de desarrollo e inclusión social” (MINCyT, 2012, p.33).

Así, se crea el Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales (PROCODAS) en 2008, orientado a “promover políticas que favorezcan la interacción del sistema científico-tecnológico y las demandas sociales y productivas prioritarias” (Res. MCTIP n° 609/2008). El Programa inicia su implementación en articulación con el Ministerio de Desarrollo Social y recién hacia fines del año 2010 cuenta con fondos presupuestarios para lanzar convocatorias propias. Las convocatorias del Programa hicieron lugar a proyectos asociativos en los que se busca la participación de múltiples actores sociales entre los que se destacan las organizaciones de la sociedad civil y las del complejo científico tecnológico a los que se suman luego productores y cooperativas de la economía social y solidaria. Si bien con un financiamiento marginal en términos comparativos con las convocatorias orientadas a la promoción de la competitividad y el desarrollo económico sectorial, el Programa mantuvo un crecimiento gradual de los fondos concursables que permitió sostener convocatorias anuales (Arancibia Gutiérrez, 2017).

Por otra parte, la búsqueda orientada a promover proyectos orientados a la resolución de problemas sociales hizo lugar en 2013 al surgimiento de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) que se definen con una contraparte asociada adoptante de los resultados de investigación. Los mismos se desarrollaron en el marco de un proceso de discusión sobre la evaluación del personal científico y tecnológico que buscó incorporar criterios como los de pertinencia y relevancia social en una actividad clave para la orientar la actividad científica en base a criterios alternativos a los históricamente dominantes (Naidorf, Vaser y Alonso, 2019; Alonso, 2021).

Las políticas universitarias y políticas de C y T (2015-2019)

Las políticas universitarias

El gobierno de Macri y la coalición Cambiemos marcaría un giro profundo en la retórica hacia el sector, ahora centrada en detrimento de lo público (como los eslóganes del mérito personal, la autosuperación y la iniciativa emprendedora, entre otros) y también en las acciones orientadas exclusivamente al ajuste presupuestario y el consiguiente desfinanciamiento de las instituciones generando un nuevo impulso para los procesos de privatización y mercantilización educativa. Con todo, el gobierno del macrismo estuvo lejos de plantearse una política de reforma entendida como los proyectos estatales que procuran introducir modificaciones estructurales a nivel micro y/o macro de la educación superior.

Las medidas se desplegaron en dos ejes, a saber:

1) Ajuste presupuestario y equiparación entre instituciones públicas y privadas.

La agenda del gobierno se encaminó hacia la reducción de la inversión del Estado principalmente a partir de la herramienta del Presupuesto Nacional que se verifica en un proceso de desfinanciamiento de la educación superior pública. Así, durante 2016-2019 el Presupuesto Nacional dirigido a Universidades Nacionales llegó a un 0,78% del PBI en promedio, con tendencia decreciente, en relación con un PBI que cayó en términos reales

(decreció en tres de los cuatro años). Esto significó incumplir el piso de 6% del PBI destinado a inversión educativa que establece la Ley de Educación Nacional tanto en 2016 como 2017 (IEC-CONADU, 2019).

Asimismo, la evolución del presupuesto universitario se retrajo un 19,7% en términos reales con respecto a 2015, debido a las presiones inflacionarias. Particularmente, durante el año 2018 las transferencias a las universidades crecieron nominalmente un 22,4%, lo que –frente a una inflación que 47,6%– representa un desfase de más de 25 puntos. Sólo en 2017 se verificó una recomposición parcial del presupuesto universitario, que se explicó por los resultados positivos de la paritaria nacional (IEC-CONADU, 2019).

2) La política de re-orientación de los recursos que afectó los ingresos de las instituciones universitarias consistió en la eliminación de los convenios de las instituciones con el Estado nacional que se venían desarrollando hasta 2016 por medio de los Decretos n° 336/2016 y n° 641/2018 del Poder Ejecutivo Nacional; este proceso fue instrumentado a través de la cancelación de los contratos vigentes de los diferentes organismos de Estado con las universidades nacionales. De esta manera, dejaron de ser consultoras privilegiadas del Estado y de recibir fondos a través de distintos servicios que le prestaban a aquel.

Lo más distintivo a señalar es que la articulación que se promueve como clave de la reforma del sistema no establece distinciones entre el sector público y el privado. Ello puede implicar, sobre la base del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) que se pretende implementar, nuevamente, una transferencia de recursos financieros, académicos y simbólicos desde el sector público hacia el sector privado. Además, respecto de las políticas explícitas de regulación del sistema centradas en la búsqueda de homogeneización e igualación del sistema público con el privado se instaló la iniciativa llamada Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SiDIUN).

En suma, este nuevo ciclo político generó diversas reacciones de estudiantes, docentes y de científicos y científicas respecto de las características de su tarea cotidiana en este nuevo escenario.

Las políticas de C y T

El periodo analizado si bien mucho más corto, muestra en términos gubernamentales un retiro relativo del Estado en relación a los recursos y la importancia otorgada al área. A mediados de la gestión del gobierno de Macri, en septiembre de 2018, el Ministerio Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva vuelve a su rango de Secretaría. Por otra parte, la crisis presupuestaria iniciada ya en 2017, entre otras razones por la devaluación del peso, significó un recorte para todos los gastos orientados al desarrollo de actividades científicas que deben efectuarse en moneda extranjera (compra de insumos, viajes a reuniones científicas y estadías de investigación en el exterior, entre otros), lo que supuso la cancelación de muchas de ellas.

1) Ajuste presupuestario

En 2015 el porcentaje del gasto en I+D sobre el PBI era del 0,62 %, mientras que en 2018 baja al 0,49%; por su parte, el gasto en ACT sobre el PBI es del 0,66% en 2015 y baja al 0,55 % en 2018 (RiCyT, 2020). Visto en términos de la participación de la función de ciencia y técnica dentro del presupuesto nacional devengado, el ajuste también fue significativo bajando del 0,35% en términos porcentuales en relación al PBI en 2015 al 0,21% en 2019 (MINCyT, 2021).

El recorte de los recursos financieros destinados al sector, se vio en la disminución del personal de muchos de los organismos públicos de ciencia y tecnología. En CONICET disminuyeron tanto las becas doctorales como los ingresos a la carrera de investigador científico. Y, por otra parte, la devaluación de la moneda también repercutió en un desfinanciamiento de todo el sistema de CyT, debido a la devaluación de los salarios de los empleados estatales en general y de los del área de ciencia y tecnología en particular.

2) Continuidad de las acciones existentes y algunas nuevas iniciativas

La gestión que estuvo a cargo de la definición de las políticas del periodo 2016-2019 sostuvo que se decidió “continuar los planes y medidas que ya funcionaban, haciendo eje en el fortalecimiento de líneas de trabajo estratégicas para la Argentina, el impulso a empresas y emprendimientos de base científico-tecnológica y la

orientación de la ciencia al servicio de las demandas sociales” (Aguado en SECTIP, 2020, p.7). Así, en términos generales se reprodujeron las convocatorias ya existentes, si bien en muchos casos hubo programas que se discontinuaron. Tal vez podría señalarse para el periodo un mayor énfasis en las acciones de articulación de los actores del sistema y el fortalecimiento de las iniciativas orientadas a la promoción de empresas de base tecnológica. En este sentido, entre las acciones del periodo orientadas a la articulación del SNCTI (Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación) se activan programas como el de Centros Interinstitucionales en Temáticas Estratégicas (CITES/CICyT, 2018), el Programa de Asesoramiento científico a políticas públicas (2018) orientado a dar apoyo al Poder Legislativo y la constitución de la Red de organismos científico tecnológicos para la Gestión Integral del Riesgo (Red GIRCyT, 2017), solo por poner algunos ejemplos.

Se crean el Programa de Datos Abiertos en Ciencia y Tecnología y el Portal de la Ciencia y la Tecnología Argentino; en el marco de distintas acciones orientadas al fomento del emprendedorismo se crea el Mercado de Innovación Argentina (MIA) que es una plataforma de financiamiento de nuevos conocimientos y productos tecnológicos del Ministerio. Un programa que surge al inicio de la gestión es el Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo Sustentable (CITIDES) (Res. MCTIP n° 152/2016).

Se continuó con reuniones para continuar el desarrollo del Plan Estratégico Nacional 2030, si bien no se llegó a lanzar el Plan antes de la finalización de la gestión analizada.

Las universidades y el sector CyT frente a la emergencia sanitaria de la pandemia de COVID-19

La confirmación de los primeros casos de enfermos de COVID-19 a comienzos de marzo de 2020 marca el inicio de la pandemia que impulsaría al gobierno a disponer un “aislamiento social, preventivo y obligatorio” para toda la población, el cierre de fronteras y la suspensión de todas las actividades no esenciales, entre ellas la educación.

En este contexto de emergencia sanitaria, el sistema universitario (público y privado) acompañando las medidas gubernamentales dispondrían la suspensión de clases presenciales y una abrupta transición a la educación *online*. Los organismos de CyT también establecerían el cierre de los centros e institutos de investigación solo manteniendo las actividades imprescindibles de mantenimiento de laboratorios.

La participación de la función de ciencia y técnica dentro del presupuesto nacional devengado, aumenta del 0,21% en 2019 al 0,24% en 2020 pero muy difícilmente este porcentaje pueda seguir aumentando luego de la crisis desatada por la pandemia. La gestión que asume hacia fines de 2019 vuelve a elevar la Secretaría al rango de Ministerio y enaltece discursivamente las actividades del sector.

Frente a esta coyuntura, las respuestas de las universidades y los organismos de CyT podemos agruparlas en tres líneas de acción: la continuidad de las actividades de enseñanza y el vínculo pedagógico con los estudiantes, las intervenciones socio-comunitarias de las universidades frente a la emergencia sanitaria y las acciones de investigación y transferencia específicamente orientados hacia la lucha contra la pandemia.

1) La continuidad de la enseñanza y el vínculo pedagógico con los estudiantes.

La heterogeneidad del sistema universitario argentino constituye un rasgo estructural por lo cual, la abrupta transición de los procesos formativos hacia la educación virtual impactó diferencialmente en las instituciones que ciertamente no estaban preparadas para semejante tarea.

En este sentido, si bien desde 2017 se acordó un marco legal para asegurar condiciones de calidad para la modalidad a distancia y virtual que supone procesos de acreditación y la creación en cada institución de un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), lo cierto es que solo algunas instituciones acreditaban experiencia en este campo porque contaban con plataformas y regulación para el dictado de sus programas bajo esta modalidad. Así, la mayoría de las universidades utilizaban estas herramientas como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial. Pese a estas dificultades, la totalidad de las instituciones lograron poner en marcha

plataformas para la enseñanza virtual, aunque como muestran algunos informes los resultados resultan menos alentadores.

Durante el presente año 2021 la Secretaría de Políticas Universitarias realizó una encuesta a autoridades, docentes, estudiantes y funcionarios no docentes que se plasmó en un informe denominado “El impacto de la pandemia Covid-19 en las rutinas educativas: Respuestas de las Universidades Nacionales”. Dicho relevamiento si bien resulta bastante limitado en extensión¹⁰ revela la heterogénea y a veces contradictoria valoración de las acciones realizadas por las universidades que se manifiesta en el nivel de satisfacción. Así, las autoridades (81 %) y los docentes (35,7 %) reconocen estar muy satisfechos, mientras que los alumnos solo el 24,3 % se siente muy satisfecho y el 47,5 % solo algo satisfecho.

La encuesta corrobora también esta percepción respecto del porcentaje de conocimientos cubiertos en la modalidad virtual. Así, mientras los docentes afirman en un 61,3 % que cubrieron casi la totalidad de contenidos, las opiniones de los estudiantes están repartidas entre un 20,5 % que afirma que cubrieron solo la mitad de contenidos, otro 28,8 % que considera que se llegó a los 2/3 y un 30 % que entiende que casi se cubrió la totalidad de contenidos.

2) La intervención de las universidades en las tareas socio-sanitarias y de colaboración con las problemáticas comunitarias.

En la Argentina la función social de las universidades se inscribe en la tradición de las diversas y variadas formas de extensión y transferencia de conocimientos producidos por las actividades científicas, tecnológicas y artísticas. En esa dirección, las universidades argentinas llevaron adelante una muy amplia gama de acciones tales como poner a disposición sus instalaciones para la puesta en marcha de hospitales de campaña, la entrega de alimentos para las poblaciones más vulnerables y la producción de insumos (como alcohol en gel, máscaras y tapabocas, otro material de uso preventivo) en sus laboratorios, entre otras.

La mayoría de las instituciones crearon grupos multidisciplinarios que desarrollaron campañas socio-sanitarias de prevención sanitaria y promoción socio-comunitaria que articulan dichas tareas con centros asistenciales, instituciones hospitalarias y gubernamentales, y unidades de investigación.

3) Las acciones de investigación y transferencia de conocimientos

En términos de las políticas sectoriales de CyT la pandemia logró en los hechos legitimar la validez de las políticas orientadas a problemas o a misiones que fueron el eje del discurso que el Ministro del área sostuvo durante su campaña. En este sentido, la pandemia termina avalando dicho abordaje orientado por la imposición de una gestión impulsada sin opción a la resolución de los problemas sanitarios por ella generados. La creación de la “Unidad Coronavirus COVID-19” dentro del Ministerio a los tres meses de iniciada la gestión llevó a acciones específicamente orientadas a la generación de equipamiento médico, kits de detección de la enfermedad y vacunas contra el virus, fortalecidas por el surgimiento de convocatorias COVID-19 durante el transcurso del año 2020.

En este sentido, la Agencia I+D+I realizó una Convocatoria Extraordinaria COVID-19 para Ideas-Proyecto que entre fines de marzo y mediados de abril de 2020 recibió 900 propuestas procedentes de 46 universidades nacionales, de los cuales fueron seleccionadas 64 ideas-proyectos.

El ataque del gobierno de Milei a las universidades y el sector CyT

Retomando lo señalado en la introducción, el gobierno de Javier Milei marca un momento de retroceso histórico para el sistema universitario y el sector de ciencia y tecnología (SCyT) desde el retorno a la democracia. Dos grandes líneas orientan las medidas gubernamentales, por un lado, el ajuste universitario que se manifiesta en el congelamiento de las partidas que al no actualizarse por inflación constituye el instrumento principal de desfinanciamiento, sumado al cierre de programas de la SPU. En campo de CyT las medidas principales fueron además del ajuste presupuestario y desfinanciamiento, la reducción de becas y congelamiento de ingresos CIC (Carrera de Investigador Científico) de CONICET y la no ejecución de

fondos de FONCYT (BID/BIRF). Y, por otro lado, la persecución ideológica y deslegitimación de la universidad y de la ciencia (en particular el CONICET) que se baja desde las más altas jerarquías gubernamentales y se difunde por las redes.

A modo de cierre

Como señalamos al inicio, este artículo se propuso como una suerte de ensayo de interpretación focalizado en un análisis en paralelo de las políticas universitarias y de ciencia y tecnología en la Argentina de las últimas dos décadas. Este ejercicio comparativo recortó dos grandes dimensiones, por un lado, las tendencias de cambio estructurales en cada uno de los sectores (expansión, estructuras, financiamiento) y, por otro lado, las orientaciones de política (discursos, instrumentos, gobierno). Precisamente, esta mirada de mediano plazo de las tendencias de cambio y orientaciones de política nos permitió evaluar más ajustadamente no solo el impacto de la pandemia y la emergencia sanitaria en las universidades y el sector CyT, sino también valorar las respuestas de ambos sectores en la lucha contra el COVID-19 y delinear apenas las orientaciones y efectos de la llegada de Milei.

En un breve racconto de tendencias y orientaciones de política identificadas desde comienzos de la década de 2000 hasta 2015, podemos señalar en el primer momento de gobiernos progresistas se caracterizó por el aumento del financiamiento para ambos sectores que posibilitó en el caso de CyT por la creación del MINCyT, una mayor planificación a mediano y largo plazo, las políticas y el impulso de proyectos de transferencia orientados a la inclusión social. En el caso de las políticas universitarias la bonanza financiera posibilitó una política de expansión institucional a partir de creación de nuevas universidades y más tardíamente en una mayor preocupación por el acceso, permanencia y graduación universitaria. Otro rasgo común a ambos sectores lo constituye la continuidad de financiamientos “competitivos” y generación de nuevos programas “orientados”.

De esta manera, las interesantes innovaciones de política desplegadas durante esos 12 años se dieron en paralelo con cierta inercia de la agenda anterior, arrastrando limitaciones que se manifiestan en el caso de las políticas universitarias en la imposibilidad de modificar la Ley de Educación Superior heredada de la década de 1990. Y en el caso de las políticas de CyT continuando con discursos legitimadores del financiamiento público a iniciativas que no siempre contribuyen al desarrollo nacional.

El segundo momento que corresponde al gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) constituye en un cambio de tendencias que puede ser caracterizado como un interregno neoliberal de desactivación de la mayor parte de las políticas anteriores en CyT y de las políticas universitarias. Dicha ruptura se manifiesta simbólicamente en la degradación del Ministerio a Secretaría de CyT, el recorte sistemático del presupuesto y la eliminación de programas en ambos sectores.

El tercer momento iniciado en marzo de 2020 hasta el final del gobierno de Alberto Fernández está marcado por la coyuntura crítica desatada por la pandemia del COVID-19. Como fuimos señalando, la emergencia sanitaria resituó el lugar de las universidades y el sector de CyT que se vuelven agentes centrales para la investigación del virus, en la definición de estrategias socio-sanitarias de prevención, la producción de insumos médicos, la investigación y desarrollo de una vacuna y otras acciones que reseñamos en la última sección. Con todo, también deben advertirse los riesgos posibles de la acentuación y aceleración de algunas de las tendencias estructurales.

Así, la abrupta transición a la educación a distancia y virtual parece profundizar y promover la reproducción de las asimetrías y desigualdades entre y al interior de las instituciones (universidades y terciarios), entre sectores público y privado y a nivel regional y global. Al respecto estas asimetrías no solo están asociadas a las brechas tecnológicas que limitan no solamente las posibilidades de acceso a la conectividad, sino también de las capacidades y posibilidades de contar con recursos humanos y financieros para adaptarse a la nueva normalidad.

La crisis económica generada por la emergencia sanitaria y que se proyecta en la post-pandemia profundiza una tendencia regional que se manifiesta en la reducción de recursos para la universidad y el sector de CyT. Estas limitaciones financieras afectarán las distintas funciones de docencia e investigación en las universidades y de investigación y transferencia en el complejo de instituciones de CyT.

Contradictoriamente, las demandas democratizadoras expresadas en la consigna del “derecho a la educación superior” parecen sucumbir frente a la promesa de las tecnologías en la educación superior de hacer realidad el acceso universal a este sector y que se adecua a las limitaciones financieras que impone la crisis económica. Este horizonte a mediano/largo plazo parece delinear los contornos de una reforma estructural que transforma desde adentro no solo las condiciones laborales del personal académico, sino los rasgos y funciones de las universidades e instituciones superiores.

La legitimación y revalorización de las universidades y del sector de CyT en el contexto de emergencia sanitaria constituye un activo no menor frente a las tendencias y riesgos señalados, pero la llegada de Milei parece haber concretado los peores presagios que demanda del campo académico y científico profundizar el análisis sobre la experiencia pasada (sus aciertos y limitaciones) porque constituyen la materia prima para pensar e imaginar las necesarias e imprescindibles estrategias de reconstrucción.

Referencias bibliográficas

- Aliaga, J. (2019). Ciencia y tecnología en la Argentina 2015-2019. *Ciencia, tecnología y política*, 2(3), 024. DOI: <https://doi.org/10.24215/26183188e024>
- Alonso, M. (2021). Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la «tercera misión» de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) de Argentina. En *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(2), pp. 205-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.18128>.
- Arancibia Gutiérrez, E. A. (2017). Ciencia, tecnología e innovación para la inclusión social: un análisis de las experiencias de políticas públicas en América Latina *Revista Administración Pública y Sociedad (APyS)*, (4), pp. 8-35. Diciembre.
- Centro Iberoamericano de Investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIICTI) (2025) Informe. El sector científico enfrenta su peor momento en 52 años. Recuperado de <https://ciicti.org/el-sector-cientifico-enfrenta-su-peor-momento-en-52-anos/>
- Chiroleu, A. (2018a). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educacao em Revista*, 34, pp. 1-26.
- Chiroleu, A. (2018b). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918. *Integración y Conocimiento*, 1(8), pp. 69-86.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC - CONADU.
- Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICyT) (2018) *Centros Interinstitucionales en Temáticas Estratégicas*.
- Decreto PEN n° 336/2016.
- Decreto PEN n° 641/2018.
- Doberti, J.I., Gabay, G. y Levy, M. (2020). El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, ¿cómo, dónde y a quiénes?. Año 1, Cuadernos del INAP.
- IEC-CONADU. (2019). *Financiamiento para las Universidades Nacionales en el gobierno de Cambiemos* (2016- Primer semestre 2019). Informes 15 puntos básicos.
- Jeppesen, C., Goldberg, M., Szpeiner, A., Rodríguez Gauna, M.C., Misiac, R.N., Silvani, E. (2016). La formación de doctores en la Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 8 (12).
- Lucardi, A. (2018). La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente. En M. Benente (Ed.) *La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos* (pp. 121-144). José C. Paz, Argentina: Edunpaz.
- Lucardi, A. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades* (85), pp. 81-95.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) (2012) Argentina Innovadora 2020. Plan Nacional De Ciencia, Tecnología e Innovación. Lineamientos estratégicos 2012-2015, Buenos Aires, Argentina.

- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) (2021). Sistema Integrado de Indicadores. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti>
- Naidorf, C.J., Vasen, F., Alonso, M.R. (2019). Aunar criterios en un sistema fragmentado. Tensiones en torno a evaluación de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico en el origen de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social. *Eccos* (49), pp. 1-21
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana (RICYT) (2020). *Indicadores por país /Argentina 2009-2018 y Datos históricos (1990-2018)*. Recuperado de <http://www.ricyt.org/>.
- Red de Organismos Científico tecnológicos para la Gestión Integral del Riesgo (Red GIRCyT) (2017). Resolución MCTIP n° 152/2016.
- Resolución MCTIP n° 609/2008.
- Rinesi, E. (2015). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En S. Mauro, D. del Valle y F. Montero (Eds.). *Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento* (pp. 108-115). Buenos Aires, Argentina: CLACSO - IEC Conadu.
- Secretaría de Ciencia y Técnica (2005). *Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación*.
- Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECTIP) (2020). *Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva 2015-2019*.
- Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2012). Impensar las políticas de educación superior en la Argentina reciente. En Chiroleu, Marquina y Rinesi (Eds.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 49-73). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC - CONADU.
- Suasnabar, C. y Versino, M. (2021). Las políticas universitarias y de ciencia y tecnología prepandemia, las respuestas frente a la emergencia sanitaria y los desafíos de la “nueva normalidad” en Argentina. *Universidades*, 72(90), pp. 21-38. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.90.582>
- Unzué, M. (2017). La política de fomento a la formación de doctores y la docencia universitaria en el Argentina: algunas tensiones no resueltas. *Revista Internacional de Educação Superior*, SP, 3(1), pp. 150-166.
- Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2017). Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. *Temas y debates*, 33, año 21, pp. 13-33.

Notas

- 1 Suasnabar, C. y Versino, M. (2021).
- 2 El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de las Universidades Nacionales se creó en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Dicho programa tiene por objeto promocionar las tareas de investigación a partir de un plus salarial, el cual supuso un proceso de categorización de los investigadores y la evaluación por pares de los proyectos.
- 3 Puntualmente, la inversión en educación pasó de representar el 3,77% del PBI en 2003 a 6,47% del PBI en 2011 (datos del Ministerio de Economía de la Nación y de la Coordinación General de Estudios de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), dependiente del Ministerio de Educación).
- 4 Programa de Mejoramiento de las Ingenierías.
- 5 Programa de Mejoramiento de las Ciencias Agrarias.
- 6 Programa de Mejoramiento de carreras de Farmacia y Bioquímica.
- 7 Programa de Mejoramiento de las Ciencias Veterinarias.

- 8 En este artículo se entienden como políticas de Ciencia y Tecnología (CyT) a aquellas emanadas ya sea de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva como del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación durante el periodo considerado.
- 9 Que dicho porcentaje continúe siendo bajo aun con esta suba relativa es reconocido en toda la literatura sobre el tema.
- 10 Respondieron 39 rectores, 6.265 docentes sin distinción de cargos y dedicaciones, 25.773 estudiantes y 2.589 trabajadores no docentes.

Políticas de control y políticas de transformación de la enseñanza en 40 años de construcción democrática

Control Policies and Transformative Policies in Teaching: Forty Years of Democratic Construction

Hebe Irene Roig

Universidad de Buenos Aires, Argentina

heberoig@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-1895-9283>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-450>

Recepción: 27 Mayo 2025

Aprobación: 23 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo analiza las políticas de enseñanza en la universidad argentina a 40 años del retorno democrático, identificando tensiones entre políticas de control y de transformación. A través de tres escenarios -evaluación docente, formación pedagógica y educación a distancia- se examina cómo las prácticas institucionales han oscilado entre lógicas administrativas y búsquedas pedagógicas. Se evidencian procesos de privatización, desresponsabilización estatal y precarización laboral, especialmente en la formación docente y en la modalidad virtual. La pandemia y la expansión de la inteligencia artificial aceleraron transformaciones sin consolidar políticas pedagógicas integrales. Se propone recuperar una agenda democratizadora que reconozca la docencia como función central de la universidad pública y garantice condiciones para su desarrollo profesional, colaborativo y con sentido pedagógico.

Palabras clave: políticas universitarias, evaluación docente, formación pedagógica, educación a distancia, democratización universitaria.

Abstract

This article analyzes teaching policies in Argentine universities forty years after the return to democracy, highlighting tensions between control-oriented and transformation-driven approaches. Focusing on three key areas—faculty evaluation, pedagogical training, and distance education—it examines how institutional practices have fluctuated between administrative logics and pedagogical goals. The study reveals processes of privatization, state withdrawal, and labor precarization, particularly affecting teacher training and virtual education. The COVID-19 pandemic and the rise of artificial intelligence accelerated changes without consolidating comprehensive pedagogical policies. The article advocates for reclaiming a democratizing agenda that recognizes teaching as a core function of public universities and ensures the necessary conditions for its professional, collaborative, and pedagogically meaningful development.

Keywords: university policies, faculty evaluation, pedagogical training, distance education, university democratization.

Introducción

En el marco del III Encuentro Internacional de Educación, titulado *“La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática”*, realizado en noviembre de 2024 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Tandil), presentamos algunas de las ideas centrales que aquí desarrollamos con mayor profundidad.

La invitación fue a intercambiar sobre las políticas de enseñanza universitaria en estos 40 años. ¿Cómo ha sido la construcción de las políticas de enseñanza? ¿Qué rasgos tensionan la construcción democrática en este campo? Como sabemos, la democracia no es una forma de vida que se implementa de una vez y para siempre, sino que es un proceso continuo de construcción, que enfrenta contradicciones, avances y retrocesos. Involucra el desarrollo de instituciones, la participación ciudadana y la promoción de valores democráticos como la libertad, la igualdad y la justicia.

Dada la complejidad y extensión del tema, optamos por centrar el análisis en tres escenarios específicos: la evaluación del desempeño docente a través de encuestas estudiantiles, la formación pedagógica del profesorado universitario mediante carreras de posgrado, y la educación a distancia (en adelante EaD) en la universidad. Estos ejes estructuran el artículo y permiten arribar a algunas lecturas transversales sobre las políticas de enseñanza en el sistema universitario argentino a lo largo de estas cuatro décadas.

Abordar las políticas de enseñanza en el ámbito universitario requiere situarlas dentro del conjunto más amplio de políticas académicas orientadas al desarrollo del personal universitario. Hoy se reconoce la necesidad de contar con saberes y habilidades para desempeñarse en la profesión académica, para cumplir con las diversas funciones de docencia, investigación, extensión y gestión que asumimos los universitarios. Las políticas de enseñanza se entretajan en complejos cruces entre las problemáticas del trabajo universitario, la investigación, la formación y profesionalización docente, la evaluación de la calidad y, cada vez con mayor presencia, formatos de enseñanza virtuales e híbridos que se apartan del modelo tradicional presencial.

Es necesario advertir que no toda política es explícita. Tal como nos recuerda Estévez (2024) al analizar modelos de gestión en la administración pública, existen políticas “por omisión”:

Las Políticas Públicas por acción se producen cuando el gobierno decide intervenir activamente para resolver un problema, implementando medidas o soluciones concretas. Por otro lado, las Políticas Públicas por omisión surgen cuando el gobierno elige no actuar en relación con un problema particular. Esta inacción puede deberse a razones diversas, como falta de interés, incapacidad o incertidumbre sobre cómo abordar el problema. Así, los problemas pueden ser tratados tanto mediante la acción directa como a través de la falta de acción, ya que la decisión de no intervenir también constituye una forma de decisión. Por lo tanto, cuando el gobierno opta por no actuar, esa política por omisión es, en sí misma, una forma de política pública (p. 6).

Pensar la enseñanza en clave institucional exige avanzar en dos líneas analíticas, imbricadas pero distinguibles: por un lado, una perspectiva histórico-política en el plano estatal y, por otro, el análisis de las especificidades institucionales de cada universidad. En este trabajo adoptamos una mirada general desde la perspectiva de la relación entre el Estado y la universidad, aun sabiendo que ello implica dejar fuera experiencias institucionales que se han apartado de las tendencias dominantes.

Los tres escenarios -la evaluación, la formación y la mediación tecnológica de la docencia- permiten analizar políticas de control o de transformación sobre la enseñanza en los últimos 40 años. Proponemos comprender estos escenarios en sus contextos socio políticos para iluminar algunas tensiones y contradicciones de época que cambian los sentidos de sus prácticas. Estos ámbitos emergieron como prácticas institucionales incipientes durante los años ‘80, con escaso desarrollo previo, aunque con antecedentes significativos que cabe recordar: el uso de cuestionarios por parte de estudiantes en la UBA en 1949, los debates pedagógicos en los primeros años de los ‘70, y la educación a distancia en la Universidad Nacional de Luján en 1974.

Con los términos “políticas de control” y “políticas de transformación” de la enseñanza nos referimos a los discursos y prácticas institucionales que reflejan diferentes prioridades y visiones respecto a la gestión y el cambio de la enseñanza en las instituciones educativas. Las políticas de control se centran en la regulación, supervisión y aseguramiento de la calidad. Buscan garantizar el cumplimiento de estándares, normativas y procedimientos para asegurar la eficiencia y la responsabilidad en el uso de recursos y resultados educativos. Por su parte, las políticas de transformación están orientadas a promover cambios estructurales e innovaciones pedagógicas con el propósito de transformar la universidad para que la enseñanza sea más relevante, inclusiva, y promueva en los estudiantes el pensamiento crítico y el compromiso con la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno.

La evaluación de los docentes, su formación y la educación a distancia no son políticas de enseñanza en sí mismas, son prácticas que cobran valores diferentes en diferentes contextos histórico políticos. En otras palabras, podemos ubicar a la evaluación de los docentes, a su formación y a la educación a distancia bajo la impronta de diferentes políticas de enseñanza.

1. La opinión de los estudiantes: encuestas sobre el desempeño docente

La recuperación democrática en las universidades, entre 1984 y 1985, se enfrentó a dos grandes desafíos: por un lado, recomponer las formas de gobierno universitario y regularizar los equipos docentes y, por otro, reformar los planes de estudio. En la enseñanza presencial las políticas giraron en torno a concursos docentes, la participación estudiantil y nuevos planes de estudio.

En este periodo, las referencias directas a la enseñanza se reflejaron en los nuevos planes de estudio y en propuestas pedagógicas que recuperaban los idearios reprimidos por la dictadura. Se debatían concepciones de educación, universidad y democracia, y con ellas, las metodologías participativas, la enseñanza del pensamiento crítico y el replanteo del rol docente. Aunque estos debates no se tradujeron en lineamientos políticos institucionales para la gestión de la enseñanza, sí dieron lugar a nuevas prácticas, como por ejemplo, la evaluación de los docentes.

En 1984, en el marco del proceso de normalización de la Universidad de Buenos Aires, asume como Decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales el epistemólogo y matemático Gregorio Klimovsky. Bajo su gestión se puso en marcha una encuesta estudiantil de evaluación docente. El movimiento estudiantil tuvo un papel fundamental en estas encuestas para enfrentar una enseñanza arcaica y afectada por la dictadura.

La implementación de estas encuestas en el Departamento de Biología durante los primeros meses de la recuperación democrática fue objeto de un rechazo violento por parte de sectores reaccionarios y de ciertos medios de comunicación. Los argumentos en contra de las encuestas se basaban en que ponían en riesgo la estabilidad y la continuidad de la docencia universitaria, una amenaza para el profesorado, incluso se llegó a calificar su uso como “terrorismo intelectual”. En ese momento, las encuestas se convirtieron en un símbolo del conflicto político entre quienes defendían mantener las estructuras heredadas de la dictadura y quienes impulsaban una renovación universitaria profunda.

Carnota (2014) relata los sucesos de esa época:

El principal problema de la normalización era la situación del claustro de profesores. El cuerpo docente estaba diezmado después de todo tipo de discriminaciones y persecuciones coronado por unos concursos masivos de profesores llevados a cabo en un contexto represivo en 1982. Frente a esta situación se configuran dos tendencias en pugna: una posición dialogadora continuista y otra tendencia rupturista que confrontaba con la herencia de la dictadura (...). No podemos entender las encuestas sin entender la puja política que había entorno a la anulación o continuidad de los concursos de la dictadura (pp. 2-3).

En la década de los ‘90, la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes adquiere nuevos sentidos, especialmente en el marco de la reforma universitaria impulsada por el modelo neoliberal. La “calidad

educativa” se convierte en un eje discursivo clave que redefine la relación entre el Estado y las universidades, y las encuestas comienzan a operar dentro de políticas de control asociadas a recortes presupuestarios.

Los procesos de burocratización que han operado en la evaluación universitaria (Krotsch, Prati y Camou, 2007) en muchos casos han terminado ubicando a estas encuestas como parte de procesos administrativos y pocas veces cuentan con estrategias de gestión académica que las articulen con la transformación de la enseñanza.

Actualmente persisten dos ejes conflictivos en torno a estas encuestas. Desde la lógica del control, se debate si deben realizarse, cómo deben difundirse sus resultados y qué peso tienen en la carrera y los concursos docentes. Desde una perspectiva de transformación de la enseñanza, en cambio, se plantea la necesidad de desarrollar dispositivos pedagógicos que permitan resignificar las encuestas como herramientas de diálogo y mejora. La resolución de creación de este tipo de encuestas tiene por lo general en su fundamentación el objetivo de propiciar una evaluación formativa que enriquezca y mejore la actividad docente, sin embargo, en la práctica cotidiana de las instituciones este objetivo encuentra obstáculos de diferente orden, como por ejemplo, la aceptación de la comunidad docente sobre el valor de las encuestas, la designación de personal pedagógico que oriente la actividad y la libertad de cátedra.

2. La formación pedagógica de los docentes universitarios

Como señala Bella de Paz (1999), la formación pedagógica universitaria en Argentina “ha adoptado diversos significados, metodologías y enfoques, en consonancia con los contextos políticos y las corrientes pedagógicas de cada época desde que se crearon, en la década del 60, los Departamentos de Pedagogía Universitaria” (p.1). A fines de los años ‘90, esta autora destacaba que la formación pedagógica había pasado a ocupar un lugar prioritario en las políticas universitarias a nivel mundial.

Es necesario distinguir entre formación docente inicial y formación del docente en servicio. La universidad creó carreras de formación docente inicial a través de los profesorados universitarios. Estos profesorados cumplen con los requisitos que permiten ingresar a la docencia en el nivel medio de enseñanza, eventualmente en nivel primario o inicial, y en la educación superior no universitaria. El título que otorgan estos profesorados, si bien puede ser valorado como antecedente por una universidad, no es requisito para acceder a la enseñanza universitaria. Para ingresar como docente en una carrera universitaria de grado sólo es requisito haber obtenido un título como mínimo equivalente al que otorgue esa carrera.

En este contexto, los profesores universitarios suelen acceder a la práctica docente sin formación pedagógica previa. Luego, según su interés, los requerimientos de la unidad académica y/o de la carrera docente aprobada por la universidad, el docente en servicio se incorpora a los espacios formativos en pedagogía universitaria.

En las últimas dos décadas, se ha registrado un notable crecimiento en la oferta de programas de actualización y carreras de posgrado de especialización y maestría orientadas a la formación pedagógica y didáctica del profesorado universitario. También en este periodo, se ha profundizado la actividad de investigación sobre la complejidad de la didáctica y la práctica educativa en la diversidad de disciplinas y campos de formación profesional de alta especialización (Finkelstein y Lucarelli, 2022).

No obstante que se ha ido consolidando la noción de que la experticia disciplinar, por sí sola, no basta y que también se requiere una formación pedagógica específica en Argentina, así como la estrecha relación entre el perfil de los docentes y la calidad educativa de una institución, la formación gratuita del profesorado universitario no constituye una obligación institucional, ni está incluida en el presupuesto universitario nacional. Esto plantea una pregunta central: ¿por qué la formación pedagógica de los docentes universitarios no cuenta con una partida específica en el presupuesto universitario?

Desde la década de 1980, y especialmente a partir de la Ley de Educación Superior de 1995, se implementaron -o, en algunos casos, se omitieron- políticas que permitieron ciertos avances en la formación

pedagógica del profesorado universitario. No obstante, los modos en que esta formación se desarrolló no contribuyeron de manera significativa a consolidar una transformación democrática en el ámbito universitario.

El menemismo (1989 a 1999) impulsó políticas orientadas a la privatización del sector público y acotó sus asignaciones presupuestarias a la universidad. Luego, el kirchnerismo (2003-2015), que promovió el aumento del presupuesto universitario, tampoco incluyó en él la formación pedagógica de los docentes. En su lugar, alentó alternativas asociadas a la actividad gremial para este tipo de actividades.

Alrededor de los años 2000, el Estado en acuerdo con las universidades, comenzó a incluir en los marcos regulatorios nacionales la importancia de los métodos de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Esto se manifiesta en la presencia de dichos temas en los estándares exigidos para la acreditación de carreras del art. 43° de la Ley de Educación Superior n° 24.521/95 (carreras reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes).

En esos momentos se comenzó a exigir que estas carreras contaran con instancias institucionales responsables del seguimiento de los métodos de enseñanza (ver, por ejemplo, los estándares para las carreras de Ingeniería, en particular el estándar 1.4 de la Resolución N° 1.232 de 2001).

En este marco, el desempeño de los docentes comienza a ser considerado un factor de la calidad educativa universitaria, sin embargo, estos estándares no exigen explícitamente formación pedagógico-didáctica, sino que aluden de manera genérica a “actividades de actualización y formación continua”, sin especificar el área o su orientación. Este estándar solicita que se controle la enseñanza a través de mecanismos de seguimiento y, entre otras acciones, dar lugar a la institucionalización de cuestionarios de evaluación docente por estudiantes en diferentes universidades y unidades académicas. En este contexto, tal como señalamos antes, los cuestionarios o encuestas de evaluación del desempeño docente por estudiantes, se desarrollan en el marco de políticas de control.

Emerge como una alternativa viable para cubrir la necesidad de formación pedagógica, la articulación entre la exigencia de control institucional sobre la enseñanza por un lado y, por otro, el requerimiento académico de titulaciones de posgrado que moviliza a los docentes a incorporarse en estudios de especialización o maestría dedicados a la enseñanza universitaria. Se expande así la oferta de este tipo de posgrados en docencia con diferentes denominaciones (docencia universitaria, enseñanza universitaria, etc.).

En nuestro país, así como sucede con la formación pedagógica del universitario, el nivel de posgrado tampoco cuenta con asignación presupuestaria por parte del Estado. La conjunción entre control sobre la enseñanza a través de los dispositivos de evaluación de la calidad y la oferta de posgrado en enseñanza universitaria, opera introduciendo la formación del docente universitario en las lógicas de financiamiento privado dentro de la universidad pública. Recae en el docente la responsabilidad de obtener formación para enseñar en la universidad. En este contexto, el docente es quien demanda la formación por intereses profesionales y personales en vez de ser un proyecto institucional que asegure proactivamente la formación docente.

Esta situación encuentra paliativos en algunos espacios universitarios. Las unidades académicas responsables de este tipo de posgrados suelen promover la inscripción sin aranceles o becas para docentes en ejercicio de la misma institución, y el financiamiento se obtiene por estudiantes ajenos a la planta docente y/o con fondos derivados del conjunto de ingresos del nivel de posgrado de la institución. Este financiamiento precario da lugar a un pago a sus docentes menor (un valor hora menor) al promedio del valor hora en posgrados de otras profesiones o especialidades.

Pérez Lindo (2013) denunciaba que la falta de reconocimiento presupuestario impide que los posgrados en educación tengan un financiamiento adecuado y que sus docentes formen parte de las plantas universitarias oficiales. Los posgrados “no forman parte de las plantas universitarias, no existen cargos presupuestarios para los profesores de posgrados, ni alumnos ni profesores de posgrados poseen ciudadanía en las universidades nacionales. Es decir, no votan, ni tienen claustro” (p.13). En este sentido, sostenemos que la formación docente

universitaria se viabilizó a través de lógicas de privatización, quedando al margen de las dinámicas democráticas propias de la universidad pública.

Otras políticas orientadas a la formación pedagógica se desarrollaron en paralelo entre 2003 y 2015. En un contexto de reivindicaciones laborales exigidas por los gremios docentes, se plantea el derecho a la formación docente del universitario. Se concibe la formación pedagógica como una herramienta estratégica para fortalecer el ejercicio docente, defender derechos laborales, promover una pedagogía crítica y democrática, y mejorar la calidad educativa universitaria (Levy y Morandi, 2022). Estas autoras relatan que:

A partir de 2008 se inscribe en los acuerdos paritarios entre Secretaría de Políticas Universitarias y los sindicatos docentes universitarios, un programa de financiamiento destinado a acciones de capacitación docente (Programa Nacional de Capacitación Gratuita para docentes de UUNN) y de capacitación en condiciones y medio ambiente de trabajo (CIMET), que se sostiene hasta la actualidad, con un desarrollo y alcance dispar en las diferentes universidades pero que ha posibilitado sostener o iniciar ámbitos de formación docente (p.87).

En algunos casos, este financiamiento se utilizó para desarrollar programas de posgrado. En esos años se debate y se aprueba el Convenio Colectivo Universitario (Decreto PEN 1246/2015). Es interesante observar que el convenio colectivo aplica a docentes de centros educativos de nivel preuniversitario y a los docentes de grado. Quedaron por fuera de este convenio los docentes de nivel de posgrado y los docentes contratados para la enseñanza en carreras de educación a distancia.

La formación pedagógica del profesorado, el posgrado y la educación a distancia conforman ámbitos históricamente relegados dentro del sistema universitario, frecuentemente forzados a sostenerse mediante mecanismos de financiamiento externos al presupuesto estatal. En particular, los posgrados a distancia en universidades nacionales comenzaron a expandirse a partir de la década de 2010. Esta tendencia se enmarca en un proceso más amplio que ha marginado sistemáticamente tanto a la educación de posgrado como a la modalidad a distancia. En ese sentido, una investigación reciente coincide con este diagnóstico al señalar que “la reciente aparición de carreras de posgrado en modalidad a distancia se puede comprender mejor en un contexto histórico de desarrollo que ha marginado el papel de la educación de posgrado y de la educación a distancia” (Lanfri, Naveiro y Salto, 2020, p. 104).

3. Políticas para la educación a distancia

En los años ‘80 la EaD nació con la misión de democratizar la educación superior. Ejemplo de este propósito fue la creación del Programa UBA XXI, impulsado por Alicia Camilloni y Edith Litwin en la Universidad de Buenos Aires en 1985, orientado a ampliar el acceso universitario mediante el ingreso irrestricto y a atender la creciente demanda estudiantil.

La educación a distancia es concebida como una forma de inclusión de sectores de la población que por diferentes motivos no pueden cursar de modo regular en la universidad. Hoy, numerosos proyectos de distancia en universidades nacionales trabajan y defienden la EaD como herramienta de democratización.

Durante la primera década de los años 2000, varias universidades elaboraron normativas institucionales para el desarrollo de esta modalidad y políticas orientadas a la incorporación de herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza, tanto presencial como a distancia. Un ejemplo destacado fue la instalación y expansión de plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje, especialmente Moodle. Sin embargo, la oferta de carreras a distancia creció de manera limitada en el conjunto del sistema universitario.

A partir de 2017, la obligatoriedad de crear un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), establecida por la Resolución Ministerial 2641/2017, llevó a que cada universidad asumiera un nuevo compromiso institucional con el desarrollo de esta modalidad.

Sin embargo, los ajustes presupuestarios y la ausencia de políticas con asignación de recursos específicos para el desarrollo de distancia en las universidades nacionales hicieron que su expansión se concentrara en áreas que

sí podían ser aranceladas o financiadas por terceros, como carreras de pregrado (tecnicaturas), ciclos de complementación curricular para egresados de nivel superior no universitario, diplomaturas y carreras de posgrado.

Las tecnicaturas, ciclos de complementación y diplomaturas suelen compartir ciertas características: surgen para dar respuesta a una demanda emergente del espacio de influencia de la institución universitaria, son carreras cortas y suelen ser carreras a término (carreras cuya oferta tiene una finalización predeterminada, acotada en el tiempo y no se ofrecen en forma regular).

Desde el punto de vista de la gestión universitaria el dictado de carreras a término es una alternativa que permite dar respuesta rápida a demandas específicas y su dictado se puede suspender si decrece o cambia la demanda, ya que periódicamente se puede evaluar la conveniencia de la convocatoria a nuevos inscriptos.

La paradoja se produce cuando se observa que existen carreras a término con más de 20 años de historia y tanto el personal docente, no docente y estudiantado continúan en situación contractual precarizada. De ahí que aún tenemos un gran desafío para desenredar la compleja situación del cuerpo docente respecto a su continuidad laboral en las carreras a término ya sean presenciales o a distancia.

En este modelo de gestión, los honorarios docentes, que regularmente consisten en alrededor del 90% del costo de cualquier carrera universitaria, surgen del financiamiento que logra obtener la universidad por fuera del presupuesto universitario otorgado por el Estado. Los docentes a distancia, en este modelo de gestión, desempeñan sus funciones bajo contratos temporarios, sin posibilidades de promoción ni acceso a responsabilidades institucionales en los ámbitos de gobierno, investigación o extensión.

La EaD, financiada por los mismos estudiantes y/o por convenios con otras entidades privadas o públicas, abrió la posibilidad de extender la formación a población que de otra forma no podía acceder. Los servicios educativos que ofrecen las universidades públicas a través de este modelo de gestión suelen lograr un fuerte arraigo en las diferentes comunidades receptoras y reciben alta valoración de sus destinatarios por abrirles posibilidades de desarrollo profesional y económico que de otra forma serían imposibles.

Al mismo tiempo que este modelo de gestión utilizado para el desarrollo de la educación a distancia expande los alcances de la formación universitaria hacia ámbitos donde su presencia es altamente relevante y logra dar respuesta a problemáticas locales, también se constituye en un dispositivo con importantes limitaciones sobre los derechos y obligaciones de estudiantes, docentes y no docentes.

El componente que el Estado evalúa sobre la actividad laboral de los docentes de distancia en 2017 exigía dar cuenta de “las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los docentes que integran las propuestas de educación a distancia” (RM 2641/2017). En el 2023, esta exigencia se modifica para sostener la precariedad de la relación contractual al redactarse de otra forma y exigir solamente rendir cuentas sobre la selección de los docentes: “Las formas de selección de los/as docentes que integran las propuestas de educación a distancia” (RESOL-2023-2599-APN-ME). Esta norma elimina la pregunta sobre “promoción, evaluación y designación”, dejando en claro que el Estado acepta el modelo de gestión privatizador de la educación a distancia.

La conformación del cuerpo docente mediante contratos deja de lado el marco jurídico que regula la vida democrática universitaria.

El profesorado contratado no tiene posibilidad de hacer carrera académica universitaria. No ingresa en el sistema de concursos ni carrera docente. Como docentes ajenos a la institución, pierden la posibilidad de acreditar ante la comunidad universitaria y ante la sociedad, su mérito, lo que debería constituir uno de sus derechos fundamentales. No participan en la elección de sus representantes ni pueden intervenir en los órganos de conducción universitaria y, por último y no menor, son docentes que no tienen posibilidades de promover proyectos de extensión ni acceder a la carrera académica en investigación. Consideramos relevante destacar que dicha relación laboral, aunada a la ausencia de ciudadanía universitaria en términos de derechos y obligaciones en la vida democrática de las universidades y la desvinculación de las funciones de investigación y extensión que intervienen en el desarrollo de la enseñanza, socavan la calidad de estas ofertas universitarias a

distancia. No exageramos si decimos que son docentes de “segunda”, pero no por la opción pedagógica ni por la pertinencia disciplinar de los perfiles docentes sino por el lugar que les otorga la misma universidad.

Es paradójico que junto a esta situación contractual de muchos docentes a distancia en el país, sean los docentes que cuentan con mayor colaboración institucional para el desarrollo de la enseñanza. Cuentan con equipos multidisciplinarios, asesorías tecnológica y pedagógica y cursos de capacitación en mayor grado que los docentes presenciales. En este sentido, es relevante destacar que este acompañamiento y seguimiento institucional sobre la enseñanza a distancia impacta indirectamente en la mejora de la enseñanza presencial. Todo docente que haya experimentado el diseño de su enseñanza en colaboración con otros perfiles profesionales destaca los aprendizajes que traslada luego a sus prácticas de enseñanza en las aulas tradicionales.

Por su parte, en este modelo de gestión, la ciudadanía estudiantil también se ve afectada. Los estudiantes no tienen derecho a elegir a sus representantes y participar en el gobierno y la vida de la institución. Tampoco pueden acceder, excepto reglamentación especial, a otros servicios ofrecidos por la universidad como pasantías, becas o biblioteca.

Este modelo vinculado a las políticas de control de la calidad y ajuste presupuestario tuvo también experiencias que podríamos llamar “contrahegemónicas”.

Moretta (2024) estudia la creación de carreras de grado a distancia en Argentina desde una perspectiva socio-política. En su investigación encuentra que sólo cinco universidades públicas nacionales han ofrecido carreras de grado a distancia con características de gratuidad, ingreso irrestricto y derechos laborales plenos (y por lo tanto, ciudadanía universitaria) para docentes y no docentes.

Analiza el origen, institucionalización y legitimación de propuestas de carreras de grado a distancia en dos universidades públicas argentinas y examina las concepciones socio-políticas que las sustentaron entre 1993 y 2005. Los dos programas formativos a distancia que analiza son de la Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Ambos programas han compartido características comunes. Los mismos equipos docentes desarrollan sus cursos para modalidades presencial y a distancia en simultáneo, de esta forma, los docentes tienen las mismas condiciones laborales que en la presencialidad: concursos docentes, estabilidad en los cargos y ciudadanía política. Por su parte, los estudiantes a distancia y presenciales tienen también los mismos derechos y obligaciones. Como otro punto en común, crearon áreas de EaD a distancia con nuevos roles profesionales y reorganización laboral para el personal no docente.

En ambos casos, las propuestas se posicionaron explícitamente contra políticas neoliberales de educación superior (como arancelamiento o restricciones al ingreso) y promovieron la educación como un derecho social. En estos casos la EaD fue una herramienta democratizadora al posibilitar el acceso a la educación superior mediante carreras gratuitas, sin restricciones de ingreso y con garantías plenas para todos los actores (Moretta, 2024).

Estas carreras a distancia operan en base a políticas democratizadoras sobre la enseñanza, pero en la mayoría de las universidades nacionales se produjo un desplazamiento privatizador, por la ausencia de recursos presupuestarios que relatamos más arriba, para dar respuesta a nuevas necesidades formativas de la sociedad.

Pospandemia

La pandemia dejó numerosas y variadas experiencias en la búsqueda de dar continuidad pedagógica a la enseñanza universitaria. Las políticas del período comprendido entre 2020 y 2023 se materializaron en un documento consensuado entre el Consejo de Universidades y la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación, 2021), centrado en siete lineamientos para la educación universitaria argentina, y a fines del 2023, una serie de resoluciones ministeriales destinadas a reorganizar la enseñanza desde el punto de vista curricular y de la mediación tecnológica de la enseñanza en el ámbito universitario.

El documento de 2021, que también circula informalmente como “los 7 puntos”, reconoce la existencia de un escenario diferente que aceleró la adopción de la educación virtual y remota, incluyendo experiencias de aulas híbridas donde docentes y estudiantes comparten espacios físicos y virtuales de manera simultánea. Así, entre los siete lineamientos, considera la necesidad de reconfigurar las modalidades de enseñanza y aprendizaje incorporando formatos híbridos, virtuales y bimodales para ofrecer diversidad y calidad.

En relación con los cambios en la enseñanza, en el documento predomina un enfoque tecnicista, más que pedagógico. Señala que es necesario habilitar un debate profundo en torno a las “modalidades y formatos”, pero no atiende a temas sustantivos como la formación docente o a los principios político-pedagógicos de la enseñanza a distancia. La hibridación se presenta como un objetivo en sí mismo y no como medio, lo que revela también una comprensión de la tecnología educativa centrada en las herramientas tecnológicas y una visión limitada respecto a los propósitos y sentidos educativos de su uso. En síntesis, en lo que respecta a las políticas para la enseñanza, este documento consolida orientaciones previas: fortalecer los mecanismos de evaluación de la calidad y de acreditación, asegurar estándares que contemplen las nuevas modalidades y realidades educativas y delegar en cada universidad la responsabilidad de innovar en las prácticas pedagógicas. El Estado sigue sin asumir responsabilidad en el financiamiento de la formación pedagógica del profesorado universitario y evita involucrarse en la evaluación de la calidad de los nuevos formatos de enseñanza que prefiere catalogar como presenciales.

La Resolución APN ME 2599/23, específica para la educación a distancia, introduce una redefinición del término presencial que permite evitar debates necesarios sobre los desafíos políticos, normativos y administrativos que plantea el nuevo escenario educativo (Roig, 2023). No es posible evaluar la enseñanza sincrónica ni la enseñanza en aulas híbridas con los mismos parámetros que se aplican a la EaD, efectivamente se trata de formatos diferentes. Pero tampoco podemos aceptar que estas nuevas formas de enseñanza no presenciales sean declaradas “presenciales” para excluirlas de los trámites de evaluación de la calidad universitaria. Esta maniobra responde a una lógica burocrática que reemplaza la reflexión pedagógica por soluciones formales y administrativas. Estos documentos no promueven políticas de transformación de la enseñanza, perpetúan políticas de control.

Entre la pandemia y la expansión de la inteligencia artificial emergen nuevos temas que nos interpelan con fuerza: teletrabajo, cambios culturales profundos, nuevos modos de comunicar y conocer.

Conclusiones

A cuarenta años del retorno democrático, las políticas universitarias vinculadas a la enseñanza han oscilado entre lógicas de control y de transformación. Esta tensión ha moldeado las formas institucionales de evaluar, formar y acompañar las prácticas docentes, y se ha expresado con especial intensidad en tres escenarios analizados en este trabajo: la evaluación del desempeño docente, la formación pedagógica del profesorado universitario y el desarrollo de la educación a distancia (EaD).

En relación con la evaluación docente, el artículo mostró cómo las encuestas estudiantiles, nacidas en el proyecto democratizador de los años ‘80, fueron posteriormente reconfiguradas en el marco de políticas neoliberales que las integraron a esquemas de control administrativo. Hoy, persiste el desafío de resignificar estas prácticas desde una perspectiva formativa y dialógica, capaz de contribuir a la mejora pedagógica y no solo a la rendición de cuentas.

Respecto a la formación pedagógica, se señaló que, pese a un crecimiento sostenido de ofertas de posgrado orientadas a la docencia universitaria, dicha formación no ha sido asumida como una responsabilidad estructural del sistema universitario ni del Estado. La ausencia de financiamiento específico, la desvinculación con las plantas docentes y el lugar marginal de estos espacios en las dinámicas institucionales refuerzan una lógica privatizadora en el corazón de la universidad pública.

En el campo de la EaD, se identificó un desarrollo desigual, muchas veces impulsado por la necesidad de generar recursos y sin garantías plenas de derechos laborales, participación institucional o continuidad académica para docentes y estudiantes. Las experiencias contrahegemónicas que lograron articular inclusión, gratuidad y condiciones democráticas plenas son todavía excepcionales.

La pandemia de COVID-19 aceleró procesos preexistentes y expuso con crudeza las limitaciones de las políticas universitarias en torno a la enseñanza. La expansión de modalidades híbridas y virtuales se dio sin un acompañamiento normativo y pedagógico acorde, generando nuevas formas de precarización y ambigüedad institucional. La redefinición arbitraria del término “presencialidad” para abarcar formas sincrónicas remotas ha operado como un mecanismo burocrático para evitar la adecuación normativa y la evaluación de estas nuevas modalidades.

En este contexto, emergen nuevos desafíos asociados al uso creciente de inteligencia artificial en la educación. La rápida apropiación docente de estas herramientas, aún sin marcos formativos adecuados, pone en evidencia la urgencia de repensar las estrategias institucionales para el desarrollo profesional. Será necesario avanzar hacia formas colaborativas y horizontales de formación, que integren también a los estudiantes, y que cuestionen el modelo jerárquico de capacitación tradicional.

Frente a un escenario adverso, donde las políticas de control tienden a imponerse bajo lógicas de ajuste, se vuelve imprescindible recuperar una agenda de transformación educativa que reconozca la enseñanza como función central y fundante de la universidad. Ello implica:

- Reconocer la formación pedagógica como un derecho del cuerpo docente y no como una carga individual;
- Fortalecer la evaluación como herramienta de retroalimentación y desarrollo profesional, más que como mecanismo de control;
- Promover condiciones laborales dignas, estabilidad y ciudadanía plena para todos los actores universitarios, también en la modalidad a distancia;
- Impulsar la investigación y la extensión como funciones integradas e indisolubles de la docencia.

La construcción democrática de las políticas universitarias en enseñanza requiere, hoy más que nunca, defender lo público, democratizar lo institucional y transformar las prácticas.

Para cerrar este artículo queremos recuperar palabras del discurso de bienvenida y desagravio que daba el Prof. Arturo Andrés Roig en la Universidad Nacional de Cuyo en el año 1984, año en el que se reincorpora a su universidad después de vivir persecución y exilio. Arturo Roig, mi padre, decía hace 40 años:

¿Cuál es nuestra tarea en este momento? Simplemente nuestra tarea es la de dar el paso de la sociedad represiva a la sociedad libre; de la institución represiva, la universidad, hacia una institución libre, de una educación verticalista, en la que primaba la prohibición y reinaba el control —control que llegó a los extremos de la disciplina de cuartel, aceptada por más de un filósofo— a una educación pluralista, autogestionaria y participativa, es decir, democrática (...) ¿Como dar sin embargo el paso hacia la libertad?

Parafraseando su respuesta, a riesgo de empobrecer sus ideas y argumentos, destaca dos caminos que siguen desafiándonos: en primer lugar, la defensa del Estado de derecho mediante el paso de una juridicidad formal hacia una juridicidad concreta, es decir, social; y en segundo lugar, en el plano individual de cada uno, comenzar a ejercer la libertad mediante un esfuerzo de superación de las fobias, es decir, de los miedos, porque “El miedo que hace sangrientos a los represores -que es su categoría básica, su única categoría-, tiene su contraparte en el miedo de los reprimidos” (Roig, A., 2002, pp. 252-253).

Referencias bibliográficas

- Bella de Paz, L. (1999). La formación pedagógica de los docentes universitarios en Argentina. Comunicación en *Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (CIDU). Santiago de Compostela (España). En Internet: <https://www.aidu-asociacion.org/la-formacion-pedagogica-de-los-docentes-universitarios-en-la-argentina/>
- Carnota, R. (2014). Cuando las encuestas fueron “terrorismo intelectual”. *Revista La Ménsula* 8(20), pp. 1-12.
- Estévez, A. (2024). Repensando el modelo secuencial de políticas públicas: reflexiones y hechos estilizados. *Cuadernos del CEDEOP*, 2(32).
- Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (ed.) (2022). *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Krotsch, P., Prati, M. y Camou, A. (2007). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Lanfri, N., Naveiro, S. y Salto, D. (2020). Las carreras de posgrado a distancia en la Argentina (pp. 104-119). En: Araujo, S. (Comp.) *Educación de posgrado en el Mercosur. Los posgrados a distancia*. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU.
- Ministerio de Educación, SPU-CIN (2021) *La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y progreso social*. Declaración 14 de diciembre de 2021.
- Moretta, R. (2024). La institucionalización de la educación a distancia en la universidad pública argentina. Debates, sentidos y desafíos pospandemia. *Revista Integración y Conocimiento*, 13(2), pp. 63-88. DOI: 10.61203/2347-0658.v13.n2
- Pérez Lindo, A. (2013). Políticas de posgrados en educación, pedagogía y gestión universitaria. Problemas y perspectivas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), pp. 9-15.
- Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta: respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Roig, H. (2023). La presencialidad imperfecta del posgrado. *Documentos para la gestión académica*. Buenos Aires, Argentina: CITEP UBA. URL: <https://citep.rec.uba.ar/doc-para-la-gestion-academica/>

La educación superior en la interfaz híbrida: experiencias conectivas en el escenario postdigital

Higher education in the hybrid interface: connective experiences in the post-digital landscape

María Alejandra Ambrosino

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ambrosino@unl.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-5174-0952>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-451>

Recepción: 31 Marzo 2025

Aprobación: 17 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo comparte algunas ideas y notas que emergen de los espacios de investigación sobre la gobernanza académica, las experiencias formativas y las mediaciones tecnológicas en el ámbito de la educación superior. Recupera algunas preguntas sobre las cuáles desafiamos la gestión tecno-académica y que nos llevan a repensar las condiciones que promovemos en tanto educadores y los códigos académicos que deberíamos reconfigurar en un marco de rasgos y contornos curriculares diversos.

Las instituciones educativas inscriben los procesos y prácticas propias de la educación, siendo ambos procesos complejos y comunicacionales, por su naturaleza socio-cultural. Son singulares y dinámicos porque adquieren rasgos en un hacer particular, tanto como sujetos y como colectivos, en contextos y devenires históricos situados. La mediación tecnológica interpela a las comunidades educativas planteando desafíos éticos, sociales, comunicacionales y pedagógicos, requiriendo una mirada profunda, reflexión crítica obligando a comprender las experiencias formativas en el escenario educativo en clave postdigital.

Palabras clave: universidad, postdigital, hibridaciones, interfaz, experiencias conectivas.

Abstract

In this article, I share some ideas and notes that emerge from research on academic governance, formative experiences, and technological mediations in higher education. I also address some questions that challenge techno-academic management and lead us to rethink the conditions we promote as educators and the academic codes we should reconfigure within a framework of diverse curricular features and contours.

Educational institutions embody the processes and practices inherent to education, both of which are complex and communicative due to their sociocultural nature. At the same time, they are unique and dynamic because they acquire characteristics in a particular practice, both as subjects and as collectives, in situated historical contexts and developments. Technological mediation challenges educational communities, posing ethical, social, communicational, and pedagogical challenges that require a deep look and critical reflection and compel us to understand formative experiences in the educational landscape from a post-digital perspective.

Keywords: university, postdigital, hybridizations, interface, connective experiences.

Introducción... o de algunas notas para situar la mirada

En este artículo, comparto algunas ideas y notas que emergen de los espacios de investigación sobre la gobernanza académica, las experiencias formativas y las mediaciones tecnológicas en el ámbito de la educación superior. También recupero las preguntas sobre las cuáles desafiamos la gestión tecno-académica y que nos llevan a repensar las condiciones que promovemos en tanto educadores, y los códigos académicos que deberíamos reconfigurar en un marco de rasgos y contornos curriculares diversos.

Las instituciones educativas inscriben los procesos y prácticas propias de la educación, siendo ambos procesos complejos por la naturaleza socio-cultural de los mismos. A la vez son singulares y dinámicos porque adquieren rasgos en un hacer particular, tanto como sujetos y como colectivos, en contextos y devenires históricos situados. La mediación tecnológica interpela a las comunidades educativas planteando desafíos éticos, sociales, comunicacionales y pedagógicos que requieren de una mirada profunda, reflexión crítica y nos obligan a comprender las experiencias formativas en el escenario educativo en clave postdigital.

Reconfiguraciones que emergen en la enseñanza en el nivel superior, en un momento en el que los ambientes digitales, la expansión de espacios, plataformas de la conectividad y la alta disponibilidad de aplicaciones al alcance de la mano, interpelan las posiciones clásicas y dicotómicas acerca de las formas mediatizadas por tecnologías que inscriben la formación en la universidad. Pero sobre todo proponemos preguntas para comprender sobre los sentidos del conocer y de la socialidad en entornos expandidos por mediaciones tecno-comunicacionales digitales, conectivas y generativas; preguntas que han guiado no solo las investigaciones que vamos realizando como grupo (Ambrosino y Nicolini, 2024), sino también la experiencia de gestión y docencia en Argentina en el marco de las universidades, en particular del CEDyT UNL¹, y de redes como RUEDA² y la RedTE.Ar³.

Este artículo expone algunas notas que se compartieron en el panel del III Encuentro Internacional de Educación desarrollado en el año 2024 “Tecnologías digitales, prácticas educativas y democratización. Deudas, tensiones y desafíos”⁴. El replanteamiento de las prácticas educativas, a 40 años de la recuperación democrática, requiere que tomemos posición frente a las problemáticas universitarias emergentes en torno a una agenda tecnológica acelerada, que no es neutra y que mantiene conversaciones con la educación. Conversaciones que combinan, que tensionan sentidos e instalan la necesidad continua de construir posicionamientos, políticos y éticos, en tanto instituciones que asumimos la responsabilidad social de formar en la universidad pública.

Trazabilidad de la educación mediada por tecnologías: huellas y devenires

Este artículo busco otorgar ubicuidad significativa a la mediación tecnológica en la educación superior. Para encuadrar esta argumentación retomo un vector de pensamiento: las tecnologías no son neutras, pero tienen historia. Si bien a la comunidad educativa en general nos ha interpelado el proceso de mediación tecnológica que atravesamos en torno a la experimentación socio-técnica transitada desde el aislamiento por pandemia, que devino en una alteración de nuestros espacios de sociabilidad y reconocer reconfiguraciones espacio-temporales post pandemia, es imperioso que construyamos memoria colectiva sobre los proyectos educativos de inclusión tecnológica en la historia de las universidades en Argentina.

Por ello, propongo tres gramáticas a revisar en el ámbito de la educación superior⁵ para reconocer qué *conversaciones* hubo entre la educación y la mediación tecnológica:

Educación a distancia como proyecto político: la educación a distancia como proyecto de política académica emerge sobre todo en la reapertura democrática como espacio de democratización del acceso a la educación superior; no solo para que más personas lleguen a ella, sino porque tiene que ver con

nuestro momento político de repatriación de nuestros intelectuales. Esto estaba dando la posibilidad no solo de reconstituir estos proyectos de educación mediada por tecnologías desde un sentido fuertemente político, sino también de proyectar una visión de modalidad educativa constituida a través de procesos de mediatización y virtualización diseñada.

Educación presencial con tecnologías: se explica en gran parte desde una perspectiva organizativa y de proximidad física, considerando cómo se estructura el entorno socio-técnico y un espacio y tiempo común, aunque ya no necesariamente sincrónico u online, sino simplemente común. El lugar de la mediación tecnológica refiere al tipo de innovaciones didácticas con tecnologías como espacio intramuros y cómo se configuran al interior de esas prácticas e itinerarios de aprendizaje. Parecía que esto estaba situado únicamente en la presencialidad, como si los procesos comunicacionales y cognitivos sólo tuvieran materialidad en espacios y tiempos recintuales.

Educación remota de emergencia: promovió una inmersión masiva a un proceso de virtualización de contingencia, mediatizando el vínculo pedagógico por medio de al menos dos plataformas: sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y videoconferencias. El desarrollo de estrategias digitales para la continuidad pedagógica, ante la suspensión de clases presenciales, evidenció los múltiples aspectos implicados en tales iniciativas y la diversidad que existía en materia de infraestructura tecnológica.

Si dejamos de pensar en la tecnología como la condición sine qua non para la educación a distancia o la tecnología encerrada dentro de las paredes del aula (Sibilia, 2018), es posible recomponer y analizar la relación entre educación superior y tecnología. Ahora bien, ni “la presencialidad”, ni “la distancia” son como antes. Podemos reconocer un núcleo en expansión continua que son las prácticas socio-pedagógicas mediatizadas. En la perspectiva de García Canclini (2013) debemos enfocarnos en las prácticas emergentes porque la norma, la legitimidad y la construcción colectiva dependen de cómo nos enfoquemos en ellas. Por lo tanto, si adoptamos la hibridación como un punto de vista, toman especial relevancia las prácticas socio-tecno-pedagógicas.

Retomo algunas reflexiones analíticas emergentes de un proceso de investigación expresado en Ambrosino (2023). La educación remota nos permitió tomar distancia de variables meramente curriculares para centrarnos en la mediación de los procesos socio-pedagógicos, que son esenciales en la construcción de la comunidad universitaria. ¿Qué hemos aprendido de esta experimentación socio-técnica? Quizás vamos teniendo una comprensión más profunda de cómo operan y se relacionan las diferentes opciones tecno-pedagógicas en las modalidades curriculares tradicionales. Cuando menciono esto, me refiero a las modalidades como gramáticas estabilizadas en las instituciones de educación superior. Desvelar esta dimensión sobre la visión de la inclusión tecnológica, que previamente se limitaba al ámbito didáctico o curricular, nos ha permitido concentrarnos en las mediaciones digitales inscriptas en nuestras prácticas culturales académicas. Al interior de nuestras prácticas, esa cuestión solo podía entenderse comprendiendo los contextos sociopolíticos que las inscriben. Vuelvo a un punto: no podemos entender las conversaciones entre educación y tecnología sin comprender las prácticas singulares que inscriben esa mediación tecnológica.

Ahí aparece el rasgo que estamos transitando hoy, que tiene que ver con una sinergia transmedial que configura un ecosistema tecno-comunicacional de nuevo tipo. No solo estamos pensando en la conversación didáctica y tecnología para la innovación en términos de nuestras prácticas educativas, sino también en cómo se han reconfigurado nuestras subjetividades, nuestras percepciones, nuestras visiones y misiones, y nuestro carácter político como docentes. El entorno educativo hoy muestra ciertas gramáticas que incluyen la dimensión digital, no se circunscriben a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa particular, se trata de aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que una persona o comunidad se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación. Son digitales en el sentido que no se llevan a cabo en un lugar necesariamente físico-tangible predeterminado y donde la dimensión virtual se potencia por el carácter digital de los elementos (objetos y/o relaciones comunicacionales) que constituyen ese ambiente. Levy (1999, 2007) propone pensar la

dimensión virtual y el contexto digital como una esfera cultural que muta a través de las transformaciones en los modos de codificar el lenguaje a través de ciertas materializaciones tecnológicas.

Yo creo que ese es el punto que nos deja pensar en la hibridación y esto es tomar posición, no individualmente, sino colectivamente. Ahora bien, ese ecosistema tecno-comunicacional en la educación superior tiene un rasgo muy fuerte que es la desmaterialización. Cambia la forma en que se representan nuestras prácticas. Los gestores educativos nos deberíamos cuestionar todo el tiempo estos cambios. Hay una disrupción, no solo en el escenario material de cómo suceden las prácticas, sino en nuestra propia visión de la mediación tecnológica.

Este ecosistema tecno-comunicacional requiere problematizar sobre la gobernanza académica, esto es revisar las visiones y misiones académicas en el escenario transmedial. En Argentina, particularmente, durante mucho tiempo hemos pensado en paralelo la educación superior y la tecnología. En general en el marco de las universidades preponderan los proyectos de dotación de infraestructura, dejando en un plano diferente a las reconfiguraciones en cuanto a roles, formación y prácticas. Lo que realmente se está modificando es la visión de cómo entendemos nuestras prácticas políticas y docentes. Esa visión de la gobernanza tecno-académica determina y delimita nuestro quehacer: cómo diseñamos nuestros proyectos, cómo nos posicionamos y cómo negociamos frente a la influencia de la visión eficientista que traen las *big tech* o corporaciones tecnológicas (Rafaghelli, 2023). También debemos problematizar sobre la docencia, el nuevo ecosistema tecno comunicativo nos obliga a repensar más allá de las cuatro paredes del aula, más allá de la pantalla del aula virtual, más allá del síncrono expandido por sistemas de videoconferencias. Se empieza a cuestionar qué se enseña en cada espacio, generando una tensión entre los sentidos que le damos a nuestras prácticas cuando la mediación tecnológica es alta y conectiva.

Contexto post digital y educación superior

Esto nos sitúa en una perspectiva postdigital. Cuando hablo de post digitalidad, me refiero a una perspectiva crítica. ¿Qué quiere decir esto? Reconocernos en un ambiente que, como plantea Costa (2021), ya no somos solo nosotros, no actuamos solos, sino que lo hacemos a través de las posibilidades, o limitaciones, que nos ofrece la tecnología. Esta visión implica reconsiderar el sistema tecnocomunicacional que inscribe las prácticas universitarias (Ambrosino, 2021) para no reducir, nuevamente, a una visión instrumental de la inclusión tecnológica. Los escenarios universitarios en el contexto de la cultura postdigital se encuentran en un proceso de hibridación de sus prácticas institucionales asociadas a la función sustantiva de enseñanza y a la cultura académica. La perspectiva de la transformación digital nos exige una puesta en diálogo interpretativo que traspase de la visión instrumental de la tecnología, mecanicista y cuantificable del comportamiento humano, hacia una referida a la de mediación cultural educativa (Martín-Barbero, 2009). En las prácticas universitarias las tecnologías y sus múltiples mediaciones están imbricadas en las tramas de sentido de la gobernanza académica en tanto macro y micro políticas, en el orden de lo colectivo y lo subjetivo. La transformación digital educativa instala situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de ser comprendidos para el diseño de acciones de gobernanza apropiadas y significativas en los contextos singulares (Ambrosino y Nicolini, 2024). Éstas requieren de revisiones informadas y construcciones analíticas que puedan orientar y comprender el escenario de formación de la universidad en su conjunto y acordes al contexto contemporáneo postdigital (Fawns, 2019).

Las búsquedas interpretativas, investigaciones y gestión fundamentada, están orientadas a problematizar sobre la configuración de las experiencias educativas en el contexto de la cultura postdigital, poniendo el foco en la reconfiguración del escenario de interacción socio-cultural de las comunidades educativas, las condiciones de desarrollo de la enseñanza y los contornos y rasgos de las experiencias propias de la educación. Hoy en día, el contexto social y en particular el educativo se ve influenciado por procesos de digitalización y conectividad de la vida social, la mediatización y plataformización imbricada en las prácticas humanas, el uso intensivo de

dispositivos tecnológicos, la inteligencia artificial generativa asociadas a disruptivas formas de producir contenido, el descentramiento de saberes y provisionalidad del conocimiento, todo esto en un marco de acceso desigual a los bienes culturales. Expansiones, conectividad, digitalización, virtualidad, algoritmación, hipertextualidad, multimedialidad e interactividad, transmedialidad y la hibridación de objetos culturales (García Canclini, 2013, 2019; Lion, 2024) se presentan como dimensiones a profundizar, desde lo comunicacional-cultural, en las prácticas pedagógicas-comunicativas y en el escenario contemporáneo.

La propuesta es pensar como constituyente de la visión educativa la hibridación académica para la experiencia formativa, con al menos estas categorías que nos aporta García Canclini. Primero, reconocer que hay una resimbolización de los rituales. Eso es lo que hacemos en la enseñanza: el rito. ¿Qué pone en juego el rito? Nuestras identidades, nuestros quehaceres, nuestros saberes y nuestras formas de entender la educación. Cuando hablamos de regularidad, nos referimos a estos elementos fundamentales en la práctica docente. Nosotros hablamos de regularidad. En nuestra cultura de la presencialidad sabemos que implica una negociación, un contrato con el otro sobre la asistencia. ¿Cómo se resignifica ese carácter simbólico de la regularidad? ¿Cuáles son sus indicadores cuando pensamos en este contexto de hibridación académica? Posicionarnos en esta idea también nos implica reconocer la incertidumbre. Ya no podemos manejar todo. En la presencialidad, manejamos los cuerpos para medir la regularidad o la actividad. No quiero minimizar, pero son pequeñas imágenes. ¿Cuáles eran los indicadores de ese escenario de presencialidad? ¿Cuáles eran los indicadores en la educación a distancia? ¿Qué nos dejó como indicadores la educación remota? La educación remota, considera la mediación audiovisual en carácter síncrono, que si bien se pueden reconocer inclusiones desde hace más de 10 años, lo que no habíamos experimentado era su masificación. García Canclini dice que pensar en una cultura híbrida también implica asumir la heterogeneidad. Estos elementos —resimbolización del ritual, reconocimiento de la incertidumbre y asunción de la heterogeneidad— nos permiten proyectar una nueva materialidad. ¿Cuál? No lo sabemos aún. Hyles (2024) plantea una pregunta ¿cómo gestionamos lo impensado? Afirma que el sistema tecnohumano en el que nos movemos nos obliga a trabajar constantemente con lo impensado desde lo cognitivo y lo social. Esto nos ha dejado la comunicación transmedia, la intermitencia, el cambio inmediato.

La invitación es otorgarle significado a la perspectiva de la hibridación. En el caso de la educación superior, el ámbito educativo universitario atraviesa un proceso de aceleración digital que tensiona el espacio de socialización y formación ciudadana, con un enfoque centrado en la administración, espacios y tiempos; y un relato de estandarización de saberes digitalizados, que lleva a una visión de la educación en un sistema orientado hacia la capacitación en competencias instrumentales.

Noción que ha aparecido en Argentina como un mandato, fundamentalmente a las universidades, en el período postpandemia. Aparece la noción de híbrido como el lugar, el espacio en el que sucede la “clase” asociado a un concepto de presencias síncronas mediadas por el recinto o presencia mediada por sistema de videoconferencias. La noción de aula híbrida, como la combinación clase sincrónica por videoconferencia versus clase síncrona recintual, es una de las marcas en los relatos contemporáneos, en Argentina al menos.

La hibridación se ha transformado en un código para enunciar/etiquetar/significar un fenómeno que emerge con fuerza en las universidades en el escenario postpandemia, el territorio de la enseñanza va mostrando rasgos emergentes y contornos curriculares de nuevo tipo (Bernik, 2021; Ambrosino, 2022). Como plantea Lion (2020) en un estudio que explora cuáles son las visiones omnipresentes en el período postpandemia y expresadas por actores organizacionales deberíamos superar una mirada de la educación híbrida como reducción al uso de las plataformas de videoconferencia, o a la dimensión temporal de lo sincrónico o asincrónico como marca de definición, o a un único modelo didáctico basado en la clase invertida. Esta mirada ha conllevado una des-socialización del espacio educativo, distanciado de las experiencias y sensibilidades de los estudiantes. Por otro lado, la tecnología ha desplazado a la institución educativa como principal agente socializador, las comunicaciones mediatizadas por tecnologías digitales y de la conectividad toman su lugar en la configuración de las subjetividades de la comunidad en general. La institución educativa

intenta adaptarse a este nuevo contexto tecnológico, aunque a menudo sin una integración efectiva, limitándose a incorporar dispositivos sin comprender plenamente el impacto cultural de estos medios en las comunidades de práctica. Aunque en todo el ámbito de la educación superior se recuperan miradas y decisiones diversas, en buena hora, que han construido las comunidades de práctica que diseñan/diseñamos políticas y proyectos de educación mediada por tecnologías en el ámbito de las universidades de Argentina (RUEDA, 2023 y múltiples publicaciones que dan cuenta de posicionamiento de las instituciones universitarias en Argentina).

Por eso, propongo pensar la hibridación cultural académica en perspectiva política (Ambrosino, 2023). Esta categoría deviene de una resignificación de los planteos de García Canclini (2013) referenciado desde los estudios culturales. El autor propone como perspectiva entender la hibridación de procesos socioculturales, en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. En este sentido en el escenario postdigital podemos reconocer una interacción entre prácticas pedagógicas, sistemas tecno-comunicacionales, procesos referidos a las opciones curriculares presencial/distancia) de naturaleza y trayectoria distinta que reflejan un rasgo que emerge por mediatización de plataformas conectivas en las que el interaccionismo socio-simbólico representa el hacer de la comunidad universitaria. Según García Canclini (2013) subyacen algunas premisas en el proceso de negociación simbólica, éstas son reconocer la incertidumbre, asumir la heterogeneidad, re-simbolizar rituales y reconocer una materialidad de nuevo tipo. Entonces, reinterpretando estas premisas sobre las “mezclas” de modalidades podemos pensar en:

La resimbolización de los rituales. En la enseñanza el rito de “cursar”, “presenciar”, “asistir” se pone en juego desde su carácter identitario ¿qué implica cursar, estar en una clase? como uno de los casos de simbolizaciones académicas.

La gestión de la incertidumbre. Una muestra para seguir pensando... la *medida* de la regularidad de un estudiante y los replanteos que deberíamos hacernos frente al escenario postdigital. En la *presencialidad*, manejábamos los cuerpos para medir la regularidad de un estudiante (al menos 75% de asistencia a clases); en la virtualidad la medida, o el indicador de las acciones de un estudiante, la daba la “entrega de una actividad de aprendizaje” (esto es un objeto digital –archivo- expresa la actividad de la/el alumna/o. ¿Cuáles son los indicadores que emergen en un contexto de hibridación académica?, ¿la visión dicotómica, sigue siendo propicia para la escena postdigital?, ¿cuáles serían buenos marcos de entendimiento entre docentes y estudiantes, en un devenir de continuos cambios?

La gestión de la heterogeneidad. Las experiencias educativas no son homogéneas, y esto implica nuevos enfoques para la gobernanza académica. Los rasgos de los espacios, los tiempos, los lenguajes, los saberes, las interacciones son dinámicos; y por tanto la experiencia formativa tiene rasgos diversos que implica tomar posición político académica desde la inclusión de la heterogeneidad.

Interfaz híbrida: visión política y experiencias conectivas-narrativas

Abordamos, entonces, la relación entre educación y tecnología desde una perspectiva antropológica y comunicacional, explorando la paradoja entre el desarrollo de la tecnología en las últimas décadas y la disrupción simbólica de instituciones como las educativas y la política. Y en este sentido la invitación entonces es a pensar la **interfaz híbrida**, a construir un vector de pensamiento político académico para poder pensar la educación superior quizás desde una mirada más antropológica, política, social y tecnopedagógica, para entender qué es esto de lo híbrido y no banalizar la complejidad que van teniendo las prácticas educativas contemporáneas. Recupero, como una de las componentes de éste vector, el concepto de interfaz de Scolari (2018). Recorro a la noción de interfaz como aquella mediación que propicia activar, proyectar una serie de acciones y habilidades tecno-comunicacionales, cognitivas y socio-culturales en una comunidad de práctica. Si

hay algo que nos ha instalado la experiencia sociotécnica que todos atravesamos y que nos ha dejado este rasgo que no sabemos cómo asimilar, es la materialización de esta idea de hibridación cultural.

La integración de ecosistemas digitales en los procesos educativos promueve ciertos rasgos a atender. Contexto de alta disponibilidad tecnológica, dispositivos tecno-comunicacionales en el marco de políticas y usos culturales, la utilización masiva de datos, el procesamiento a gran escala de éstos y a la vez una expansión de la estructura comunicacional transmedial, supone un desafío para la formación universitaria. La experiencia cultural-educativa atraviesa un proceso de hiperdatificación, que se refiere al proceso mediante el cual sujetos, objetos, interacciones y prácticas se convierten en datos e interacciones digitales. Con el auge de los dispositivos digitales, las plataformas y el *big data*, diversas voces expertas argumentan que la datificación y algoritmación de procesos se están intensificando a medida que más dimensiones de la vida social se desarrollan en entornos combinados por plataformas digitales (Cobo et al., 2022; Williamson, 2018).

La universidad asiste a una proyección que es la de pensar un escenario híbrido, transmediales e hiperdatificados, que la impregnan en tanto proceso cultural y pedagógico (García Canclini, 2019; Igarza, 2021; Rafaghelli, 2023). Las hibridaciones se conciben como puentes entre experiencias combinadas, expandidas y se tejen entre espacios no siempre visibles y muy porosos analógico-digitales, multiespacio y con temporalidades simultáneas (Lion, Kap y Ferrarelli, 2023).

Consideraremos la interfaz híbrida en tanto actúa como un espacio potencial donde converge, donde ocurre la experiencia formativa, entre lo analógico humano y lo digital humano. En la interfaz (Scolari, 2018) se materializa la hibridación de procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas (García Canclini, 2013). Las plataformas operan una transformación de bienes, personas, lugares y eventos en macrodatos u objetos digitales relacionales que ponen en acto regímenes de intercambio específicos bajo formatos estandarizados que hacen emerger frecuencias de flujos sociales de diverso carácter (Gendler, 2017).

En este contexto, los datos generados a partir de nuestras interacciones con diversos sistemas y plataformas digitales utilizadas con fines educativos revelan usos, percepciones, relaciones y construcciones de sentido en nuestras prácticas educativas. Estos rasgos requieren ser analizados para comprender las prácticas tecno-pedagógico y comunicacionales, las experiencias formativas y los procesos del conocimiento y ciudadanía, que devienen en el contexto de plataformización de la educación (Sued, 2022; Poell, Nieborg y Van Dijck, 2022).

La *perspectiva de la visión política*, en términos de la interfaz híbrida universitaria, sobre la transformación digital nos exige una puesta en diálogo interpretativo que traspase de la visión instrumental de la tecnología, mecanicista y cuantificable del comportamiento humano, hacia una referida a la de mediación cultural educativa (Martín-Barbero, 2002, 2009; Scolari, 2018; Igarza, 2021).

Experiencias conectivas emergentes de la hibridación narrativa

Desde la perspectiva de medios, hipermedios y transmedia, la comunicación educativa está atravesando estas nuevas formas. Existe una nueva materialidad, nuestros escritorios se han llenado de tecnologías digitales conectivas y generativas. La inteligencia artificial generativa, accesible desde un celular, ya forma parte del entorno de nuestros estudiantes y, por ende, de nuestro escritorio docente. Este nuevo escenario nos invita a pensar en cómo las estructuras comunicativas y educativas se han basado en un fuerte interaccionismo simbólico. Ese es el rasgo central de esta nueva materialidad. Estamos siendo y haciendo a través de interacciones simbólicas intensas e inmersivas.

En este proceso postdigital, estas cuestiones se vuelven incuantificables, pero es deber ético y político de las instituciones educativas, comprender y significar en términos políticos estos escenarios expandidos de interacciones socio-educativas. ¿Qué tipo de experiencia estamos generando? ¿Qué sucede realmente a través de esas pantallas? ¿Qué itinerarios de aprendizaje estamos proponiendo como puerta de entrada para relacionar entornos postdigitales, materiales y simbólicos? Estos son los nuevos rasgos de este ecosistema

comunicativo para pensar el desarrollo universitario. Aquí entra en juego una palabra clave: no solo se trata de la dimensión de los aprendizajes, sino también de la construcción de la socialidad, en contextos de materialidades transmediales que tienen a la individuación (Sibilia, 2018).

En este punto quiero recuperar otro componente del vector de pensamiento, fundamental para la acción: las narrativas como fuente de experiencia. Desde una perspectiva bruneriana de la cultura, las narrativas nos permiten dar significado a la experiencia (Bruner, 2004). ¿Qué hacemos los docentes y gestores todo el tiempo? Construimos relatos. Relatos que configuran nuestro escenario, nuestro ambiente y nuestras interacciones. ¿Qué sucede cuando aparece el ecosistema de plataformas de conectividad? ¿Qué conversaciones emergen? ¿Cómo se transforma la narrativa en este contexto? ¿Qué tipo de experiencias se materializan a través de las narrativas transmedia? Esta narrativa tiene un nuevo rasgo. Antes estaba pensada desde la eficiencia de la oralidad, pero hoy adquiere características transmediales. Se despliega en todo tipo de formatos, en todo momento y en todo espacio.

La significatividad de la experimentación socio-técnica en pandemia y postpandemia (Costa, 2021), junto a la visibilidad de un fuerte dislocamiento en la escala comunicativa del sistema educativo, a través del aceleramiento digital, potenció un escenario extraordinario y marcó un salto de escala en el modo de entender la interacción educativa, la interacción con la construcción del conocimiento y la interacción entre docentes y estudiantes.

A partir del año 2022-2023 aparece otra disrupción en el escenario educativo, las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) generativas estuvieron disponibles en cada una de nuestras manos portadoras de dispositivos móviles. Las disrupciones se expanden, así como la información y comunicación se amplifica a través de los procesos de hiperdatificación que conlleva la agenda de desarrollo tecnológico. Actualmente conviven sentidos tradicionales que entienden los procesos de aprendizaje como meras apropiaciones de información y vacías de sentido. Lion (2024), al analizar estudios sobre cómo se entiende el aprendizaje casi en los últimos 100 años, reconoce visiones que sostienen que las personas sólo construyen el conocimiento a partir de la información que se le entregaba en la “sala de clases, así como a través de los datos que encontraban en los buscadores de Internet y/o en los medios tradicionales y hasta entonces el/la docente eran imprescindibles para fortalecer en los estudiantes los procesos de construcción de conocimiento” (p. 3). Con estos registros conviven las argumentaciones como la de Baricco (2019) quien señala que, en los escenarios digitales contemporáneos, la sobre simplificación en el acceso a la información ofrece vías directas que evitan intermediarios y se instalan nuevos dilemas acerca de qué implica conocer y qué mediaciones son necesarias para la transformación de la información en conocimiento.

Esta situación exige un replanteamiento sobre el papel de la tecnología, más allá de los dispositivos y modos de apropiación cultural. La tecnología ha dejado de ser una herramienta neutral e introduce un modo de hacer experiencia social y educativa, potencialmente simbólico, característico de la sociedad contemporánea, generando tensiones y desafíos que la educación debe enfrentar. Uno de los resultados de una investigación sobre las decisiones docentes en un contexto de inclusión de plataformas conectivas (Ambrosino, 2021) nos permitió reconocer que el hacer pedagógico se da sobre la base de un “campo estético”, sobre evidencias sensibles. En términos de construir la perspectiva analítica retomamos los tres regímenes: ético, representacional y estético. Implica a la vez reconocer una nueva relación entre lo sensible y lo inteligible (Rancière, 2011). Es necesario considerar que la articulación está condicionada por los contextos y coyunturas, pero también interviene e incide en la conformación de esos contextos. La mediación tecnológica redefine nuestra percepción y experiencia del mundo (Eisner, 1998). Por lo que las prácticas y sentidos de comunicación/educación están no solo atravesados por la cultura, en tanto procesos de producción de sentido sino por las relaciones de poder en los que además inciden. Entonces, la mediación tecnológica en su capacidad simbólica y estructuradora desafía a los ámbitos educativos a repensar su papel como institución socializadora y formativa. Frente a una racionalidad técnica que redefine los modos de interacción y conocimiento, la

educación necesita abandonar modelos tecno-céntricos y abrirse a una reflexión profunda sobre cómo integrar, cuestionar y redefinir la tecnología mediadora de procesos y prácticas culturales.

Por ello, proponemos que otra clave para pensar la interfaz híbrida es la *perspectiva narrativa*. ¿Cómo incide en nuestro escenario educativo este nuevo rasgo? No podemos considerar el ecosistema de plataformas sólo desde su dimensión comunicativa o su carácter tecnológico, que sin duda es necesario comprender. Debemos abordarlo desde su carácter narrativo. ¿Qué tipo de presencias digitales emergen? ¿Qué tipos de interacciones y de puestas en acción se generan cuando dialogamos no solo con la inteligencia artificial generativa, sino con el ecosistema de plataformas en su conjunto?

La inteligencia artificial nos muestra nuevas formas de trabajar ciertas prácticas, pero la comunicación se desarrolla en un ecosistema mucho más amplio. Es nuestra tarea comprender esta hibridación narrativa, que no se limita a encender una pantalla y esperar que todo funcione como un mero lugar de acceso a la información y comunicación. La hibridación narrativa nos remite a entender qué tipo de experiencia formativa se proyecta en el escenario postdigital.

Trabajo con la idea de experiencia desde la perspectiva de Dewey (2010), una experiencia significativa en todos los planos, no solo en la enseñanza sino también en la gestión educativa y en la organización de la educación superior. Él sostenía que el pensamiento es un proceso que surge de la experiencia. En lugar de considerar el pensamiento como un proceso interno y aislado de la experiencia, enfatizaba la importancia de la acción y la interacción con el entorno como elementos centrales para el desarrollo del pensamiento. La teoría de Dewey sobre la experiencia y el pensamiento sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción activa con el entorno y la reflexión crítica. La experiencia es fundamental para el aprendizaje y el pensamiento, y la educación debe centrarse en conectar el aprendizaje con la experiencia práctica y fomentar el pensamiento reflexivo y creativo. La experiencia proporciona el material y el contexto sobre el cual se desarrolla el pensamiento. A medida que los individuos interactúan con el entorno y reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones, se genera un pensamiento más complejo y sofisticado.

¿Qué conectores podemos establecer entre esta perspectiva sobre la experiencia, pensamiento y los diseños de itinerarios que proponemos a los estudiantes en un ambiente educativo expandido por tecnologías? Esta experiencia universitaria y educativa asume su ensamblaje con lo que sucede mediante las tecnologías. La mediación, en este sentido, es una forma de tratamiento de la comunicación y de la cultura. Como ya decía Jesús Martín-Barbero en los años '90, debemos dejar de pensar en el aparato y enfocarnos en lo que sucede mediante la tecnología.

Esto nos lleva de nuevo a la pregunta: ¿Qué sucede en las pantallas? ¿Qué ocurre más allá de ellas? ¿Qué decisiones se toman desde la comunidad en el mundo digital? Este mundo, atravesado por las tecnologías y las narrativas transmedia, es un espacio de multi-expresividad e interacciones simbólicas que muchas veces ni siquiera alcanzamos a reconocer. Además, la conectividad ya no es solo una cuestión de infraestructura. Comienza a convertirse en un asunto de conectividad cultural. ¿Cómo nos entendemos con nuestro estudiantes, colegas y profesionales de otras disciplinas? ¿Cómo diseñamos experiencias en este entorno, en esa meta-pantalla en tanto espacio donde se produce la interacción sociotécnico-pedagógica?

El ecosistema de plataformas atraviesa no solo las interacciones didácticas, sino también las interacciones socio-pedagógicas más amplias. Si no comprendemos esto, corremos el riesgo de caer nuevamente en un discurso tecnocrático, donde la herramienta define la educación en términos de porcentajes de horas frente a la pantalla.

Invito a los docentes y educadores a pensarnos desde esa dimensión semántica, desde la capacidad de interpretar aquello que no es algorítmico. Esta será nuestra defensa política sobre el lugar de la educación y la docencia frente a las corporaciones. Hay algo esencial en los itinerarios de aprendizaje, en los procesos de vinculación e interacción para la gestión educativa, que tiene que ver con la transcodificación de la experiencia conectiva, la que es posible de materializar por el proceso de plataformización en la contemporaneidad (Sued, 2022). En este campo de la circulación de significados, Martín-Barbero (2009) explica cómo en estas

interconexiones prima la flexibilidad, los espacios de flujos continuos y de redes, que sustituyen los lugares geográficos. Los mundos y relaciones se crean a través de múltiples nodos de sentido con ciudadanos conectados, donde los mensajes se tornan globales-universales, sin desconocer lo local que se proyecta y trasciende más allá de sus fronteras. Repone que la hipertextualidad y la multimedialidad son las que marcan los nuevos productos digitales, lo cual hace que estos determinen otras maneras de circulación, ya no solo lineales, sino con múltiples entradas.

Las mediaciones tecnológicas proponen diversas capas de significación narrativa (Ambrosino, 2021). Esta perspectiva plantea un desafío importante para los educadores y sus decisiones pedagógicas-didácticas en educación. Las formas de narración son las que dan forma a nuestro mundo (Bruner, 2004). En esta línea, las convergencias no pasan solo por el escenario mediático, sino que desarrollan otras dimensiones comunicativas de la vida cotidiana, donde se entrecruzan nuevas estructuras narrativas que permiten que los sujetos se cuenten como son, se identifiquen y construyan sentidos sociales, políticos y culturales. Estas formas de narración mediadas por tecnologías se encuentran, convergen en el escenario educativo y en cualquiera de los entornos de interacción caracterizados por las mediatizaciones. ¿Cómo transcodificamos esas experiencias que están mediadas por el ecosistema de plataformas? Es fundamental recuperar nuestra historia, nuestros valores y nuestros sentidos, más allá de las agendas tecnológicas que están en permanente competencia. En educación, y en particular en la universidad, es allí donde debemos centrar nuestra reflexión. El ambiente tecno-pedagógico se encuentra entramado tanto en entornos recintuales como virtuales. Por lo que la interacción socio-educativa, en general, trata de conectar no solo formas de narrar, sino de pensar, de relacionarnos y de las influencias de las nuevas dinámicas de comunicación, en términos de la transformación de los sujetos y, sobre todo, por los significados y sentidos que se construyen.

Conclusión

Las tecnologías nos presentan un escenario caracterizado por un grado mayor de «permeabilidad» entre múltiples contextos (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, ocio y educación, teoría y práctica, *curriculum* escolar y realidad local). Esto genera experiencias conectivas entre contextos, más conocimientos, más relaciones, más representaciones y formas de construcción entre unos y otros contextos. Para ello en los contextos educativos debemos identificar los problemas pedagógicos y a partir de allí impulsar aquellas propuestas para crear diseños adecuados y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje. También atendiendo a las dinámicas de los factores cognitivo y social que se configuran en rasgos de los aprendices. Atender al ambiente en relación con el aprendizaje implica tener en cuenta los intereses y objetivos de aprendizaje de la comunidad estudiantil con la que estamos vinculados. Llamaremos dispositivos a los diseños institucionales, con sentido académico-pedagógico, en perspectiva prospectiva, que gestores educativos y docentes construimos para provocar una dinámica propia de las comunidades educativas. Actualmente la educación transita un camino complejo atravesado por tensiones y tendencias. Virtualidad, transmedia, algoritmos, plataformas, conectividad... una gran nube de etiquetas para nombrar procesos y objetos... ¿Qué tipo de transformaciones traen asociadas?, ¿cómo se aprende en ambientes altamente mediatizados? Existen debates sobre la necesidad de incluir las diferentes mediatizaciones y/o tecnologías en educación, sin reflexionar a través de las preguntas claves en educación como ser ¿para qué?, ¿para quién?, ¿cómo?

En la institución universitaria, la dimensión postdigital implica considerar la tecnología, no como una herramienta externa o una simple mediatización de las modalidades curriculares, sino como una parte integral de nuestras experiencias y concepciones de la educación superior. Esta integración se caracteriza por la intersección entre lo digital y lo físico, donde las fronteras entre ambos mundos se difuminan. La cultura post digital promueve una visión más crítica y equilibrada del papel de la tecnología y la comunicación en las experiencias universitarias, reconociendo tanto sus potencialidades como sus implicaciones formativas, culturales, éticas y políticas.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino, M. A. (2021). *Narrativas digitales transmedia en educación superior: prácticas docentes en UNLVirtual* (Tesis de maestría). Maestría en Tecnología Educativa. Repositorio Digital UBA.
- Ambrosino, M. A. (2022). La educación a distancia como interfaz prospectiva de la educación universitaria digital. *Hipertexto.net*, 25, 31-42.
- Ambrosino, M. A. (2023). *Hibridaciones educativas y transformación digital: Marcos prospectivos para repensar la gobernanza en el escenario universitario*. Buenos Aires, Argentina: RUEDA-CIN.
- Ambrosino, M. A., y Nicolini, M. (2024). *Universidad y posdigitalidad: Hibridaciones educativas, tecnologías emergentes y experiencias transmedia* [Documento de trabajo, Proyecto de Investigación Cód. 85420240100159LI, Registro SIGEVA-UNL]. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bernik, J. (2021). *La clase en la universidad pública. Tramas disciplinares, dilemas profesionales, y algo más que buenas intenciones*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno: Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Madrid, España: Taurus.
- Cobo, C., Passeron, E., Miño-Puigcercos, R. y Rivera-Vargas, P. (2022). Datificación en educación superior. La necesidad de un abordaje reflexivo e integral. En: *Educación con sentido transformador en la universidad. Volumen 1* (pp. 175-186). Barcelona, España: Octaedro.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fawns, T. (2019). Educación postdigital en diseño y práctica. *Postdigital Science and Education*, 1, 132-145.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas* (6.ª reimp.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García Canclini, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Guadalajara, México: CALAS.
- Gendler, M. A. (2017). Sociedades de control: lecturas, diálogos y (algunas) actualizaciones. *Hipertextos*, 5(8).
- Hayles, N. K. (2024). *Lo impensado: Una teoría de la cognición no consciente y los ensamblajes cognitivos humano-técnicos*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas*. Buenos Aires, Argentina: La Marca Editora.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, España: Anthropos.
- Lion, C. (2020). Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. En *Aprendizaje y tecnologías: Habilidades del presente, proyecciones de futuro* (1.ª ed., pp. 17–34). Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Lion, C., Kap, M. & Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 130-155. DOI: 10.54674/ess.v35i2.768
- Lion, C. (2024). Dilemas didácticos en tiempos de algoritmos. En M. Kap (Ed.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos* (pp. 122–146). Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Martín-Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación*, 64, 9-24.
- Martín-Barbero, J. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

- Poell, T., Nieborg, D. y van Dijck, J. (2022). Plataformización. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 1, 1-17.
- Raffaghelli, J. E. (2023). Construir culturas de datos justas en la universidad. En *Datos, sociedad y universidad. Contornos del problema*. Barcelona: España: Octaedro.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología* (1.ª ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Sibilia, P. (2018). *¿Entre redes o paredes? La escuela en la cultura digital* [Conferencia audiovisual]. UAM.
- Sued, G. E. (2022). Culturas algorítmicas: conceptos y métodos para su estudio social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(246).
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid, España: Morata.

Notas

- 1 Centro de Educación y Tecnologías de la Universidad Nacional del Litoral.
- 2 Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
- 3 Red de Tecnología Educativa Argentina. Docentes e investigadores de la cátedra de TecnoEdu en Argentina.
- 4 En el marco del III Encuentro Internacional de Educación "La democracia desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática". Tandil 27, 28 y 29 de noviembre de 2024.
- 5 Focalizo la caracterización de gramáticas en el ámbito de las universidades en general, dado que es posible reconocer otros encuadres para diversos niveles del sistema educativo argentino (Conectar igualdad, Primaria digital, entre otros proyectos de impronta jurisdiccional provincial argentina).

Problemáticas sobre la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior a partir de la recuperación de la democracia. Una mirada histórica

Challenges in the Integration of Information and Communication Technologies in Higher Education Since the Restoration of Democracy. A Historical Perspective

Walter Marcelo Campi

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

wcampi@unq.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-8495-5629>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-452>

Recepción: 01 Abril 2025

Aprobación: 17 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo examina la evolución y antecedentes de la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior argentina desde 1983, destacando su impacto y los desafíos persistentes. Se mencionan hitos como la introducción de las primeras computadoras en universidades, el desarrollo de software educativo y programas como Conectar Igualdad y el portal Educ.ar. A pesar de los avances, se señalan desigualdades en el acceso a la tecnología que persisten, resistencia institucional y limitaciones en la capacitación docente. El artículo subraya la necesidad de políticas integrales para consolidar un modelo educativo híbrido, aprovechando las TIC para garantizar equidad y calidad en un contexto de transformación digital acelerada.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, educación superior, brecha digital, políticas educativas, modelo híbrido.

Abstract

This paper examines the evolution of the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in Argentine higher education since 1983, highlighting its impact and persistent challenges. Key milestones include the introduction of early computers in universities, the development of educational software, and programs such as Conectar Igualdad and Educ.ar. Despite progress, disparities in technological access, institutional resistance, and gaps in teacher training remain. The article emphasizes the need for comprehensive policies to consolidate a hybrid education model, leveraging ICT to ensure equity and quality in a context of accelerated digital transformation.

Keywords: Information and Communication Technologies, higher education, digital divide, educational policies, hybrid model.

Introducción

Invitamos a recorrer esta historia desde el 20 de mayo de 1873, cuando Mariano Acosta, gobernador de la provincia de Buenos Aires, presentó a la Legislatura un proyecto para fundar dos escuelas normales, una de varones y otra de mujeres, una década después de la incorporación de Buenos Aires a la República Argentina y una década antes de la sanción de la Ley 1420.

Estas instituciones comenzaron a funcionar durante la presidencia de Avellaneda, cuando Acosta era vicepresidente, la Escuela Normal de Varones fue creada en 1881 y, tras la federalización de la ciudad, fue nacionalizada y, al establecerse la carrera del profesorado, adoptó el nombre de Escuela Normal de Profesores. En 1924, al cumplirse 50 años de su fundación, el presidente Torcuato de Alvear, exalumno de la institución, le dio el nombre que conserva hoy, Mariano Acosta (Astolfi, Fesquet, Mayochi y Mazzei, 1980).

Para contextualizar el éxito de la educación pública en ese período, cabe mencionar que, en 1920, José Babini se destacaba en matemática aplicada en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), disciplina precursora de la programación (Kobialka, 2011) y que entre los egresados del Mariano Acosta figuran el historiador José Luis Romero y Pablo Pizurno, cuyo nombre identifica a la sede del ex Ministerio de Educación, actualmente Secretaría dependiente del Ministerio de Capital Humano. También fueron alumnos Enrique Santos Discépolo, el almirante Isaac Rojas de la llamada Revolución Libertadora y Américo Ghioldi, miembro del Partido Socialista Democrático y embajador durante la dictadura de Videla (Fiorucci, 2014). Otros exalumnos son el rapero Wos; los músicos Juan "Piti" Fernández y Vicentico; Ricardo Darín y Abel Santa Cruz.

La generación del '14

La generación del '14 en el Acosta produjo al menos dos graduados destacados internacionalmente Julio Cortázar, escritor y traductor argentino (Ayuso y Pineau, 2018), y Manuel Sadosky, matemático y científico de la computación (Jacovkis, 2014). Sadosky ejemplifica la eficacia educativa de ese sistema; hijo de un zapatero y una madre analfabeta, él y sus hermanos completaron estudios universitarios. Doctor en Ciencias Físico-Matemáticas por la Universidad de Buenos Aires (UBA), realizó una beca posdoctoral en el Instituto Poincaré de París en 1946. Se afilió por seis años al Partido Comunista en 1940, lo que luego le valió el veto del peronismo para ejercer cargos públicos. Fue profesor en la UBA desde 1955, tras la Revolución Libertadora, y vicedecano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales entre 1957 y 1966 (Riccono, 2016).

En 1960, organizó el Instituto de Cálculo de la UBA, introduciendo la primera computadora en una universidad latinoamericana, Clementina, con apoyo de Bernardo Alberto Houssay y Eduardo Braun Menéndez. Oscar Varsavsky, otro egresado del Mariano Acosta, profesor de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y tío del filántropo Martín Varsavsky, también participó en el proyecto. La computadora era una Mercury Ferranti inglesa, instalada en el Pabellón Uno de la Ciudad Universitaria, y su nombre aludía a la canción Oh My Darling Clementine, que reproducía al finalizar cada cálculo. Su primer trabajo fue procesar una muestra del censo nacional de 1960 en media hora. Fue la quinta computadora en llegar al país, pero destacó por ser la primera dedicada a la educación superior.

Primeras computadoras

La primera computadora en llegar a Argentina, en 1960, fue una IBM 305 Ramac, instalada meses antes que Clementina para los festejos del Sesquicentenario de la Revolución de Mayo y que respondía preguntas del público en la Exposición Nacional, por lo que se la llamó "el profesor Ramac". Luego llegaron una IBM 650 y

dos UNIVAC, destinadas al sector de transportes. Recién en noviembre arribó la de la UBA, la más antigua de las cinco, fabricada en 1955 (Babini, 1997).

Que la computadora fuera antigua e incompatible con el software IBM y UNIVAC representó un desafío para el Instituto de Cálculo. En 1965, desarrollaron el primer lenguaje de programación argentino, COMIC (COMpilador del Instituto de Cálculo), destinado a reemplazar el obsoleto AUTOCODE y PIG, el software original de Clementina, que difería de los estándares FORTRAN y COBOL (Berdichevsky, 2006). En rigor fue una solución argentina a problemas británicos, y también una solución femenina, fue desarrollado por Liana Lew, Noemí García, Clarisa Cortés y Cristina Zoltán, entre otras programadoras, bajo la dirección de Wilfredo Durán (Arana, 2023).

La presencia femenina en el Instituto de Cálculo fue notable, contrastando con la posterior masculinización de la disciplina (Mura, Yansen y Zukerfeld, 2012). Además de las creadoras de COMIC, trabajaban allí Cicely Popplewell, discípula de Alan Turing, encargada de capacitar a los operadores de Clementina; Rebeca Cherep de Guber, coautora con Sadosky de Elementos de Cálculo Diferencial e Integral; Cecilia Berdichevsky, primera programadora de Clementina; Victoria Raquel Bajar y la Ingeniera Fisher, pioneras en lingüística computacional; y Gladys Beatriz Rizzo, única mujer ingeniera en IBM Argentina durante años (Ballarín, 2019).

Sadosky dejó las aulas tras la Noche de los Bastones Largos (1966), durante la dictadura de Onganía. Testigos relatan que, al intervenir la Facultad, el decano Rolando García y Sadosky, vicedecano enfrentaron a la policía con las palabras: "¿Cómo se atreve a cometer este atropello? Todavía soy el decano de esta casa de estudios", recibiendo bastonazos en respuesta (Di Marco, 2010). Onganía también pertenecía a la generación del '14, pero es egresado de una escuela católica privada en Marcos Paz.

Exportando cerebros

En 1966, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) creó la carrera de Calculista Científico en su Departamento de Matemáticas, reemplazando dos materias de la Licenciatura en Matemáticas por Computación I y Computación II (Naiouf, 2015). Era una carrera matemática, enfocada en programación para aplicaciones científicas. La UNLP contaba entonces con una IBM 1620 de segunda generación, ubicada en la Facultad de Ingeniería.

Sadosky inició un nuevo proyecto, fundó con Rebeca Cherep de Guber, Juan Chamero y David Jacovkis la consultora Asesores Científico Técnicos, primera empresa argentina especializada en desarrollo de software, reuniendo a ex-investigadores del Instituto de Cálculo. Paralelamente impulsó la computación en Uruguay, creando en 1974 el Instituto de Cálculo de Montevideo, en la Universidad de la República, donde instaló la primera computadora para investigación del país. Este logro le valió el Doctorado Honoris Causa de la UDELAR.

Tras amenazas de la Triple A, Sadosky se exilió en Venezuela en 1974, trabajando en matemáticas aplicadas en el CENDES de la Universidad Central de Venezuela y en 1979 se radicó en España (Bunge, Weinberg, Martínez, Etcheverry y Jocovkis, 2007).

Mientras, a fines de los 70 la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) estableció su primer Centro de Cómputos con una IBM 1130 donada -"La Porota"- inicialmente para tareas administrativas, pronto se usó para cursos y posgrados en informática (Bartó, 2021).

Recuperación de la democracia

Con la recuperación democrática en 1983, Argentina inició una transformación educativa donde las TIC ganaron relevancia progresiva. Los primeros años priorizaron la autonomía universitaria y la infraestructura básica, con la tecnología aún fuera del centro de las políticas educativas. La integración a la era digital impulsó

luego la adopción tecnológica en universidades, aunque con implementación dispar. Ese mismo año, Sadosky regresó al país y fue nombrado Secretario de Ciencia y Técnica por Alfonsín, liderando la democratización del CONICET (Bunge et al., 2007).

En los años 80, mientras el mundo desarrollado vivía la revolución informática, en Argentina las computadoras eran aún herramientas limitadas a universidades y centros de investigación, principalmente por su alto costo; hasta 1981, modelos como Commodore PET, Apple II o IBM superaban los 20.000 dólares. Esto cambió con el lanzamiento de la IBM 5150 en 1981, a un precio accesible de 1.565 dólares (Chiu, 2014).

En 1984 surgió la Czerweny Spectrum Plus, un clon¹ argentino de la Sinclair Spectrum, fabricado en Paraná bajo la Ley 21.608 de promoción industrial (de Caso y Czemerinski, 2011). Otro actor clave fue Telemática de San Luis, que produjo la Talent DPC 200 MSX, basada en el estándar MSX. Esta computadora, compatible con software educativo y equipos periféricos, fue adoptada en escuelas primarias y secundarias, marcando el inicio de la informática en la educación preuniversitaria (de Caso, 2011).

En 1982 el Colegio Técnico "Olga B. De Arko" (Ushuaia) implementó la carrera de Técnico en Computación, en 1983 el Colegio Nacional de Buenos Aires equipó su laboratorio con 16 Texas TI 99/4A (Cotik y Jenik, 2012).

La Drean Commodore-16 (1985) tuvo éxito limitado frente a las importadas, y para 1987 la empresa se enfocó en la Commodore 128 antes de abandonar el mercado (de Caso, 2011). Otras marcas locales, como Control Computers, ensamblaron clones PC con componentes asiáticos. Un caso peculiar fue SkyData, que en 1987 importaba Atari desarmadas para ensamblar en San Luis, posiblemente evadiendo regulaciones, su impacto fue menor, excepto en música, gracias a su puerto MIDI (de Caso, 2011). Mientras tanto, las Apple II ganaron nichos en diseño, empresas y educación de élite (Fraile, 2015).

PLC y Escuelas Secundarias Técnicas

Las escuelas técnicas argentinas adaptaron sus planes de estudio en las últimas décadas para incorporar programación y automatización industrial, respondiendo a la demanda de profesionales capacitados en tecnologías como los Controladores Lógicos Programables (PLC) (Gallart, 2004). Aunque el protocolo MAP (Manufacturing Automation Protocol) de Motorola (1980) ya no es predominante, sentó las bases para la adopción de esta, herramientas clave en la Industria 4.0 (Olaya y Ébert, 2016). Los contenidos clave en la formación técnica eran la programación básica en Lenguaje *ladder logic*, con enfoque en entradas/salidas digitales/analógicas, temporizadores y operaciones lógicas; hardware de PLCs, estructura, conexión de sensores y actuadores; y automatización de procesos en cintas transportadoras, brazos robóticos y sistemas de iluminación.

Escuela Superior Latinoamericana de Informática

Mientras se desarrollaba una revolución informática, en Argentina el acceso a computadoras seguía siendo limitado, concentrándose principalmente en instituciones como la UBA y la UNC. En este contexto, Sadosky, designado Profesor Emérito de la UBA en 1985, fundó en 1986 la Escuela Superior Latinoamericana de Informática (ESLAI). Esta institución pionera, ubicada en el Parque Pereyra Iraola a 40 km de Buenos Aires, ofrecía formación en ciencias de la computación; investigación aplicada y un enfoque industrial regional.

Con un riguroso proceso de admisión y becas completas para todos los estudiantes, la ESLAI atrajo talento de Argentina y otros países sudamericanos (Arias, 2009; Bunge et al., 2007). La escuela cerró en 1990 por falta de financiamiento durante el gobierno de Menem. Sin embargo, sus egresados continuaron estudios en el exterior; mantuvieron vínculos académicos y profesionales y contribuyeron al desarrollo informático regional.

Transformaciones Económicas y Tecnológicas

La presidencia de Carlos Menem (1989) marcó un giro decisivo en la política económica argentina, abandonando el modelo de sustitución de importaciones por uno de apertura y globalización. Este cambio coincidió con profundas transformaciones en la producción tecnológica mundial (de Monserrat Llairó, 2006).

El nuevo modelo implementó políticas de apertura económica, desregulación y privatizaciones. La reducción de barreras aduaneras y el fin de las leyes de promoción industrial afectaron particularmente a los sectores electrónico e informático, que perdieron su protección estatal (Fraschina, 2008). Paralelamente, la industria tecnológica global experimentaba un cambio radical. Si durante los 70 y 80 Estados Unidos dominaba la producción de hardware, en los 90 las empresas trasladaron sus operaciones a Asia buscando menores costos laborales y mejores incentivos fiscales (Dabat, 1999).

Esta deslocalización generó efectos contradictorios para Argentina. Por un lado, permitió el acceso masivo a tecnología más barata, principalmente clones asiáticos (Pérez, 2001). Por otro, profundizó la dependencia tecnológica al hacer inviable la competencia de la industria local, llevando al cierre de empresas y a la pérdida de capacidades productivas (Bouzas, 1993).

En las universidades

Las primeras computadoras personales en el ámbito universitario se destinaron principalmente a tareas administrativas y a laboratorios de ciencias e ingeniería. La UNLP y la UNC fueron pioneras en adoptar estas tecnologías, aunque con aplicaciones limitadas a áreas específicas (Lanzarini, 2015). En la UNLP, el desarrollo informático tomó impulso con la creación del Laboratorio de Investigación en Computación (LAC) en 1984. Este centro permitió el establecimiento de la Licenciatura en Informática en 1986, una de las primeras carreras de cinco años en universidades nacionales.

La creación de tres laboratorios de investigación dio origen a la Facultad de Informática a fines de los años noventa: el Laboratorio de Investigación de Informática (LIDI), el Laboratorio de Investigación y Formación en Informática Avanzada (LIFIA) y el Laboratorio de Investigación en Nuevas Tecnologías Informáticas (LINTI). Muchos graduados de la ESLAI, fundada por Sadosky, se incorporaron a estas estructuras académicas (Lanzarini, 2015).

Por su parte, la UNC implementó en 1983 las materias Datos I y Datos II para carreras económicas, siguiendo un modelo similar al adoptado por la UNLP en los años sesenta. En 1984, la facultad creó un gabinete equipado con ocho computadoras Tandy 1000, que permitieron introducir herramientas básicas de productividad (Castello, Díaz y Gauna, 2011). Durante la década de 1990 modernizó sus sistemas mediante la implementación del Sistema de Gestión Académica (SIGA) y la expansión de la conectividad a Internet (Bartó, 2021).

En paralelo, la UNLP avanzó en la década de 2000 con la digitalización de su biblioteca y la creación del Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SEDICI) en 2003, actualmente un repositorio modelo (De Giusti, 2008).

Portal Educ.ar

En el año 2000, el Ministerio de Educación creó Educ.ar, un portal para integrar las TIC en el sistema educativo. El proyecto recibió apoyo técnico y equipamiento inicial de la Fundación Varsavsky, liderada por Martín Varsavsky, hijo del astrofísico Carlos Varsavsky y sobrino de Oscar Varsavsky, egresado del Mariano Acosta y miembro del Instituto de Cálculo de la UBA (de Michele, 2012).

Entre 2000-2010, Educ.ar se consolidó como eje de las políticas educativas digitales y fue la plataforma base para programas como Conectar Igualdad en 2010, que distribuyó netbooks en escuelas públicas reduciendo la brecha digital (de Michele, 2012). Un hito relevante fue el desarrollo del sistema operativo Huayra, basado en GNU/Linux y diseñado específicamente para las netbooks del programa. Este software libre incluyó

herramientas pedagógicas y entornos de programación, promoviendo la soberanía tecnológica (Dolcemáscolo y Rusconi, 2013).

En la década siguiente, Educ.ar expandió su oferta con bancos de contenidos abiertos; plataformas interactivas y capacitaciones docentes virtuales (Giammatteo y Álvarez, 2017). Durante la pandemia de COVID-19 en 2020, la plataforma fue fundamental para garantizar la continuidad pedagógica mediante aulas virtuales y recursos digitales (Sagol, 2023). Actualmente, Educ.ar sigue siendo un referente en educación digital, con la plataforma Juana Manso y contenidos actualizados en programación, robótica e inteligencia artificial. Su evolución refleja los avances y desafíos pendientes en inclusión digital, conectividad rural y formación docente (Sagol y Castrillo, 2024).

Educación a Distancia e Internet

El desarrollo de la educación a distancia en las universidades públicas argentinas experimentó una transformación gradual entre 1990 y 2020, transitando desde modelos basados en correo postal hacia plataformas digitales. Este proceso fue impulsado por la creciente accesibilidad a las TIC, las nuevas necesidades estudiantiles y políticas nacionales orientadas a democratizar el acceso educativo.

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se destacó como pionera al implementar en 1998 su Campus Virtual, ofreciendo carreras completas a distancia por Internet (Flores y Becerra, 2005). La UBA, tradicionalmente enfocada en la presencialidad, adaptó su programa UBA XXI al formato digital en los años 2000 y en 2013 implementó el Ciclo Básico Común (CBC) en modalidad completamente virtual (Marotias, 2018). La UNLP desarrolló progresivamente su oferta a distancia a través de las plataformas AulasWeb y WebUNLP, además de participar activamente en la Red Argentina de Educación a Distancia (RAED) para fortalecer los recursos digitales (González, Madoz, Romanut y Bertone, 2016). En Córdoba, la UNC creó en 2005 su Campus Virtual con especial atención a las necesidades de estudiantes rurales y trabajadores (Cravero, 2020).

Otras instituciones como la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) implementaron plataformas virtuales completas entre 2008 y 2010 para ofrecer posgrados y maestrías a distancia (Villar, 2005; Zazueta Zazueta, 2010) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR) adoptó un modelo híbrido que combinaba presencialidad con educación virtual a través de su Aula Virtual UNR (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2010).

Este desarrollo institucional contó con el marco de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), creada en 1990 e integrada inicialmente por nueve universidades nacionales que adquirió reconocimiento formal del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2005, consolidándose como espacio de articulación interinstitucional (Corda y Viñas, 2023).

Fundación Sadosky

Sadosky fue declarado "Ciudadano Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires" (Ley 1095, 2003) y actualmente el Departamento de Computación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA lleva su nombre (Moledo, 2005). Tras su fallecimiento en 2005, la Cámara de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina (CESSI) estableció el "Premio Sadosky" para reconocer contribuciones destacadas al desarrollo de la industria informática nacional (CESSI, 2025).

En 2009, mediante el Decreto 678/09, se creó la Fundación Dr. Manuel Sadosky de Investigación y Desarrollo en TIC con el objetivo de vincular el sistema científico-tecnológico con el sector productivo (Fundación Sadosky, 2025).

La Fundación está gobernada por un Consejo de Administración presidido por la máxima autoridad en Ciencia, Tecnología e Innovación, con vicepresidencias ocupadas por los presidentes de CESSI y la Cámara de

Informática y Comunicaciones de la República Argentina (CICOMRA). Estas entidades designan al resto de los miembros del Consejo (Fundación Sadosky, 2025).

Sus principales programas incluyen vinculación tecnológica como colaboración entre universidades y empresas del sector TIC para posicionar a Argentina como líder regional en Big Data y fortalecer capacidades en seguridad informática. Además, la Fundación coordina la iniciativa Program.AR desde 2013 para promover la enseñanza de Ciencias de la Computación en escuelas, y el programa de Vocaciones en TIC para incentivar el interés de estudiantes secundarios en carreras tecnológicas. Otras actividades incluyen asesoramiento en proyectos de software para organismos públicos y el programa TIC para la Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (Fundación Sadosky, 2025).

Brecha digital

Desde 1983 la desigualdad en el acceso tecnológico representa un desafío persistente. Las universidades en áreas urbanas como la UBA han logrado mayor adaptación digital, mientras que instituciones en zonas rurales enfrentan limitaciones estructurales. Programas como Argentina Conectada, Conectar Igualdad, Educ.Ar y otros han buscado reducir esta brecha digital (Adrogué y Orlicki, 2020). Sin embargo, la capacitación docente en TIC sigue siendo insuficiente, con dificultades para mantener el ritmo de los cambios tecnológicos y resistencias culturales en algunos sectores (Moya, 2023). La UBA implementó en 2013 el Campus Virtual UBA, ampliado durante la pandemia, aunque la masividad de su matrícula ha generado desafíos en la calidad del servicio. En contraste, la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) enfrenta mayores dificultades debido a limitaciones en conectividad y equipamiento, afectando el acceso equitativo a recursos digitales (Falcón, 2020). La UNLP ha desarrollado programas de capacitación docente a través de WebUNLP y su Secretaría de Capacitación Docente.

No obstante, estos esfuerzos resultan limitados y con frecuencia se enfocan más en aspectos técnicos que en la integración pedagógica efectiva (Falcón, 2020). La UNC muestra un panorama mixto, donde algunos departamentos adoptan las plataformas digitales mientras otros las perciben como amenaza.

El financiamiento insuficiente constituye otro obstáculo. A pesar de iniciativas nacionales, universidades como la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) dependen de fondos externos para mejorar su infraestructura digital, lo que genera avances intermitentes y desiguales (Falcón, 2020).

Desafíos actuales

El sistema universitario argentino enfrenta el reto de consolidar un modelo híbrido que integre enseñanza presencial y virtual de manera efectiva, lo que requiere superar obstáculos en infraestructura, capacitación docente y adaptación pedagógica, en un contexto de restricciones presupuestarias y desigualdades regionales.

La pandemia aceleró la adopción de entornos virtuales en instituciones como la UNC, que implementó su Campus Virtual UNC para complementar las clases presenciales (Falcón, 2020; Maggio, 2022). Sin embargo, universidades en regiones menos desarrolladas como la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) enfrentan mayores dificultades por limitaciones en conectividad y equipamiento (Baladron, De Charras, Rivero y Rossi, 2021).

La inclusión digital sigue siendo un desafío y persisten disparidades entre regiones (Baladron et al., 2021). La crisis presupuestaria actual ha afectado particularmente a instituciones como la UNQ, que debió suspender la inscripción a carreras clave como la Licenciatura en Informática y la Tecnicatura en Programación para el ciclo 2025 (UNQ, 2024).

La capacitación docente en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es un área crítica, la UNSAM desarrolló el programa UNSAM Digital para formación docente, mientras la Universidad Nacional del Litoral (UNL) implementó iniciativas a través del Centro Multimedial de Educación a Distancia

(CEMED) (Falcón, 2020). No obstante, estos esfuerzos no siempre logran cubrir la demanda o actualizarse al ritmo de los cambios tecnológicos.

En educación a distancia, la UNQ mantiene su liderazgo con su Programa de Educación Virtual, mientras la RUEDA y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) trabajan en estándares de calidad (Tovillas, de Michele, de Giorgini e Igarza, 2021).

La analítica del aprendizaje emerge como herramienta prometedora pero compleja. La UNLP explora su uso a través de WebUNLP, enfrentando desafíos técnicos y éticos en su implementación (Salica, 2022). La inteligencia artificial generativa comienza a permear las aulas, con enfoques diversos entre instituciones. Mientras la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA) avanzan en su integración (Andreoli, Batista, Fucksman, Gladkoff, Martínez, y Perillo, 2022; Vitale, 2024), la UNC establece protocolos para su uso crítico (UNC, 2024).

Final abierto

Tras la reorganización ministerial de diciembre de 2023, la presidencia de la Fundación Dr. Manuel Sadosky de Investigación y Desarrollo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación corresponde estatutariamente a Darío Genua, Secretario de Innovación, Ciencia y Tecnología dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Sin embargo, en la práctica esta función ha sido delegada informalmente en Paula Nahirñak, Subsecretaria de Innovación, Ciencia y Tecnología, según consta en el Mapa del Estado argentino (2023).

Esta informalidad se manifiesta claramente en la página web institucional de la Fundación, donde la sección de autoridades presenta un espacio destinado al Presidente² que solo muestra un cuadro gris con silueta genérica y la denominación "Presidente" sin nombre ni fotografía.

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., y Orlicki, M. E. (2020). Acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la escuela secundaria en diferentes contextos socioeconómicos en Argentina. En *Praxis educativa*, 24(3), pp. 1-12 DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240308>
- Arana, M. (2023). Los estudios económicos en el Instituto de Cálculo de la Universidad de Buenos Aires a principios de los años sesenta. En *Márgenes. Revista de economía política*, 9(9), pp. 89-102. Recuperado de: <https://revistas.ungs.edu.ar/index.php/margenes/article/view/816>
- Andreoli, S., Batista, A., Fucksman, B., Gladkoff, L., Martínez, K., y Perillo, L. (2022). Inteligencia artificial y Educación. Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep), pp. 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12073.20326>
- Arias, M. F. (2009). Política Informática y Educación: el caso de la Escuela Superior Latinoamericana de Informática (ESLAI). *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 5(9), pp. 49-66. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/confines/v5n9/v5n9a4.pdf>
- Astolfi, J., Fesquet, A., Mayochi, E., y Mazzei, Á. (1980). *La Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta. Evocación y homenaje en sus cien años de vida*. Buenos Aires, Argentina: Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores.
- Ayuso, M. L., y Pineau, P. L. (2018). Julio Cortázar en el “Mariano Acosta”. Marcas biográficas de su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 467-497.
- Babini, N. (1997). La llegada de la computadora a la Argentina. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 20(39), pp. 465-490.
- Baladron, M. I., De Charras, D., Rivero, E. A., y Rossi, D. (2021). Argentina: Derecho a la conectividad, desigualdad y actores no lucrativos. En Monje, D., (coord.) Hidalgo, A., Fernandez, A. *(Des)iguales y (des)conectados: Políticas, actores y dilemas info-comunicacionales en América Latina* (pp. 31-57). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5466870&publisher=FZP877#page=32>
- Ballarín, V. L. (2019). De la pila de platos a la presidencia de la Sociedad Argentina de Bioingeniería y las mujeres en ingeniería en América Latina. En Giordano Lerena, R. y Paez Pino, A. *Matilda y las mujeres en ingeniería en América Latina* (pp. 35-38). Buenos Aires, Argentina: FASTA. Recuperado de <https://confedi.org.ar/download/Libro-MATILDA-y-las-mujeres-en-ingenieria-en-America-Latina-CONFEDI-LACCEI-2019.pdf>.
- Bartó, C. A. (2021). Reseña histórica del Centro de Cálculo de la Universidad Nacional de Córdoba, 1979-1992. *III Simposio Argentino de Historia, Tecnologías e Informática (SAHTI 2021)-JAIIO 50* (Modalidad virtual). Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/141171>
- Berdichevsky, C. (2006). The Beginning of Computer Science in Argentina — Clementina - (1961–1966): A Personal Experience. En J. Impagliazzo (Ed.), *History of Computing and Education 2 (HCE2)* (Vol. 215, pp. 203-215). New York, United States: Springer DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-34741-7_15
- Bouzas, R. (1993). ¿Más allá de la estabilización y la reforma? Un ensayo sobre la economía argentina a comienzos de los '90. *Desarrollo Económico*, 33(129), pp. 3-28. DOI: <https://doi.org/10.2307/3467337>

- Bunge, M., Weinberg, G., Martínez, T. E., Etcheverry, G. J., y Jocovkis, P. (2007). Honoris causa. Manuel Sadosky en sus noventa años. *Cuadernos del Cendes*, 24(64), pp. 165-167. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_cc/article/view/11310
- Castello, R., Díaz, C. B., y Gauna, E. (2011). Enseñanza de tecnologías de información en Ciencias Económicas. *VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18890>
- CESSI. (2025). *Premios Sadosky, Historia*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <https://premiassadosky.org.ar/>
- Chiu, J. (2014, 21 de febrero). PAC 106 – La reestructuración global de la industria del PC El relance forzado de Microsoft. [Entrada de blog] Chaos International. Recuperado de <https://www.chaos-international.org/tag/microsoft-es/?lang=es>
- Copertari, S., Sgreccia, N., Fantasía, Y. (2014). Educación a Distancia y formación docente. Retos y desafíos en los postgrados de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5). DOI: <https://doi.org/10.35305/rece.v0i5.51>
- Corda, M. C., y Viñas, M. (2023). Educación en línea en universidades nacionales de Argentina: Diálogos entre plataformas y bibliotecas académicas. *Palabra clave (La Plata)*, 13(1), e195, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.24215/18539912e195>
- Cotik, V., y Jenik, M. (2012). Evolución de la enseñanza de TICs en la Escuela Media en Argentina en los últimos 50 años. En Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Simpósio de História da Informática na América Latina e Caribe CLEI XXXVIII – Medellín/Colômbia – 1 a 5 de outubro de 2012*
- Cravero, C. (2020). Enseñanza virtual en la Universidad Nacional de Córdoba. Un progreso irreversible surgido en momentos de adversidad. En P. Falcón (Comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 47-78). Buenos Aires, Argentina: Eudeba; Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Dabat, A. (1999). Espacio económico y competencia de regiones y naciones en la crisis asiática. Problemas del desarrollo. *Revista latinoamericana de economía*, 30(119), pp. 9-56. Recuperado de <https://www.probedes.iiec.unam.mx/index.php/pde/article/view/28151>
- de Caso, G. (2011). Breve repaso histórico de la computación hogareña en la Argentina. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6(18), pp. 89-104.
- de Caso, G., y Czemerinski, H. (2011). Historia de la Computación Hogareña en la Argentina. [PDF]. En *Materiales de Cátedra de Sistemas Operativos de la Facultad Regional Concepción del Uruguay de la Universidad Tecnológica Nacional*. GitHub.
- De Giusti, M. R. (2008). Servicio de Difusión de la Creación Intelectual. *I Feria del Libro Universitario*. La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/5546>
- de Michele, D. (2012). Políticas educativas de alfabetización e inclusión digital en la Argentina: La experiencia de «Educ.ar» sociedad del estado 2000-2010 (Tesis de Maestría). Georgetown University. Washington DC, United States. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/0c9e24991400c4365a4fe2972f40618c/1?cbl=18750&pq-origsite=gscholar>
- de Monserrat Llairó, M. (2006). La crisis del estado benefactor y la imposición neoliberal en la argentina de Alfonsín y Menem. *Aldea Mundo*, 11(20), pp. 57-64.
- Di Marco, L. (2010, septiembre 11). Una mente brillante: La primera química nuclear argentina. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/una-mente-brillante-la-primera-quimica-nuclear-argentina-nid1303610/>

- Dolcemáscolo, A., y Rusconi, V. (2013). El rol del Estado en la inclusión digital: análisis de Huayra, sistema operativo libre de Conectar Igualdad. En Albornoz, L. (comp.) *Comunicación, políticas e industria: Actas del VIII Congreso Internacional de la Unión Latina de Economía Política de la Información, la Comunicación y la Cultura* (pp. 153-165). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes
- Falcón, P. (Comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba; Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://editorial.unc.edu.ar/producto/la-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad-reflexiones-y-acciones-del-sistema-universitario-argentino-ante-la-pandemia/>
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista de Historia de la Educación Mexicana*, II(3) pp. 25-45 Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35527>
- Flores, J., y Becerra, M. (Eds.). (2005). *La educación superior en entornos virtuales: El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Bernal, Argentina: Editorial UNQ. Recuperado de http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/investigacion/Libro.ESEV_.rar
- Fraile, M. (2015). Tecnología digital una posible herramienta para la conservación del patrimonio arquitectónico. *PENSUM*, 1(1), pp. 70-82.
- Fraschina, J. S. (2008). Las políticas de desindustrialización. Desde el Proceso Militar al Menemismo. En M. Llairo & S. Díaz (Eds.), *De Alfonsín a Menem: Estado nacional y endeudamiento externo: Transformaciones económicas, políticas y sociales entre 1983 y 1993* (pp. 47-76). Buenos Aires, Argentina: CEINLADI Centro de Investigación en Estudios Latinoamericanos para el Desarrollo y la Integración. Recuperado de http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/libros/MonserratLlairo-Diaz_De-Alfonsin-a-Menem.pdf.
- Fundación Sadosky. (2025). *Institucional. Fundación Sadosky*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://fundacionsadosky.org.ar/institucional/>
- Gallart, M. A. (2004). Reflexiones para la vinculación con empresas por parte de escuelas técnicas. Buenos Aires, Argentina: Programa de Vinculación Empresa-Escuela. Recuperado de <https://empresaescuela.org/links/reflexiones.pdf>
- Giammatteo, M., y Álvarez, G. (2017). La producción de materiales digitales para la enseñanza análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo argentino Educ.ar. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), pp. 42-67. Recuperado de <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/1775>
- González, A. H., Madoz, M. C., Romanut, L. M., y Bertone, R. A. (2016). Incorporación de herramientas de trabajo colaborativo en el entorno AulasWeb: Una propuesta de modificación del selector de actividades. *Actas del XXII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (CACIC 2016)* (pp. 324-333). San Luis, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55810>
- Jacovkis, P. M. (2011). La llegada de la computación a la Universidad de Buenos Aires. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6(18), pp. 75-87.
- Jacovkis, P. (2014). Manuel Sadosky y su impacto en la ciencia y en la política argentina. En Carnota, R. y Borches, C. (coomp). *Manuel Sadosky. El sabio de la tribu*, (pp. 17-83). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal
- Kobialka, A. (2011). La creación de la Facultad de Economía y Educación de la Universidad Nacional del Litoral en Paraná. Una reconstrucción histórica desde el punto de vista de un fundador: José Babini. *Tiempo de Gestión*, 7(11), pp. 41-62.

- Lanzarini, L. C. (2015). Investigación, desarrollo, transferencia e innovación. *Bit & Byte*, 1(1). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46711>
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires, Argentina: Tilde Editora.
- Marotias, A. (2018). El rol de la educación a distancia en la universidad pública argentina (1986-2016). *Actas del V Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2018) - JAIIO 47* (pp. 10-26), Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71980>
- Moledo, L. (2005, junio 19). Especiales: Ciudadano Ilustre de la ciencia. En *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-52616-2005-06-19.html>
- Moya, J. G. (2023). El papel de la tecnología en la transformación de la educación y el aprendizaje personalizado. *Revista Científica FIPCAEC*, 8(2), pp. 391-403.
- Mura, N., Yansen, G., y Zukerfeld, M. (2012). ¿Por qué las mujeres no programan? Acerca de los vínculos entre género, tecnología y software. Dughera, L.; Yansen, G. y Zukerfeld, M. (comps.). *Gente con códigos. La heterogeneidad de los procesos productivos de software* (pp.237-278). Buenos Aires, Argentina: Editorial Científica y Literaria.
- Naouf, M. (2015). La propuesta académica de la facultad es sólida, actualizada y tomada como referencia por otras universidades del país. *Bit & Byte*, 1(1), pp. 13-16. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46709>
- Olaya, B., y Ébert, J. (2016). *Prácticas de redes de datos e industriales*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Pérez, C. (2001). Cambio tecnológico y oportunidades de desarrollo como blanco móvil. *Revista de la CEPAL*, 2001(12), pp. 115-136. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11362/10779>
- Riccono, G. (2016). La Universidad de Buenos Aires de la Revolución Libertadora a la Noche de los bastones largos. Redes y trayectorias docentes. (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/6056>
- Sagol, C. (2023). Plataformas para enseñar y aprender. *Exlibris*, 0 (12), Article 12, pp. 138-142. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/4045/2713>.
- Sagol, C., y Castrillo, J. [Área de Tecnología Educativa ATE FFyH] (6 de marzo de 2024). *Educ. Ar SE Soberanía, tecnología y políticas educativas. Conversación entre Cecilia Sagol y Javier Castrillo* [Video]. Youtube. Recuperado de <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1525>
- Salica, M. A. (2022). Analítica del aprendizaje interdisciplinar con modalidad d-learning en contexto de COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 31, pp. 9-21.
- Tovillas, P., de Michele, D. de Giorgini, H., e Igarza, R. (2021). *Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: Análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*. Buenos Aires, Argentina: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>
- UNC. (2024, diciembre 9). *La UNC impulsó un diálogo interdisciplinario sobre Inteligencia Artificial. Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/la-unc-impuls%C3%B3-un-di%C3%A1logo-interdisciplinario-sobre-inteligencia-artificial>
- UNQ. (2024, octubre 16). *La UNQ suspende la inscripción de nuevos/as ingresantes a las carreras informáticas —UNQ*. Bernal, Argentina. Recuperado de <https://www.unq.edu.ar/noticias/la-unq-suspende-la-inscripcion-de-nuevos-as-ingresantes-a-las-carreras-informaticas/>

- Villar, G. (2005). Del nacimiento de la idea a la puesta en práctica: El caso de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires. Argentina. *Actas del Encuentro Internacional de Educación Superior*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.14468/20270>
- Vitale, S. (2024, septiembre 15). El cerebro frente a la inteligencia artificial. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/salud/mente/el-cerebro-frente-a-la-inteligencia-artificial-nid15092024/>
- Zazueta Zazueta, M. T. (2010). *Desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación a distancia en el caso del Tecnológico de Monterrey* (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://ri.iberomx/handle/ibero/1172>

Notas

- 1 El término "clon" se utiliza en este artículo para referirse a artefactos electrónicos que son diseñados y manufacturados con o sin licencia, para comportarse como otro, denominado "original".
- 2 https://fundacionsadosky.org.ar/institucional/#autoridades_equipo

Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG

Recovering the Pedagogical Trace in Dynamic Learning Scenarios with Cultural Technologies and IAG

Silvina Casablancas

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

scasablancas@flacso.org.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4118-315X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>

Recepción: 27 Abril 2025

Aprobación: 15 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo se propone recuperar un trazo que ha sido desplazado del centro del quehacer pedagógico: aquel que pone en primer plano la dimensión humana, identitaria y cultural del trabajo docente. En el contexto actual, dominado por una mirada predominantemente instrumental sobre las tecnologías digitales, se vuelve urgente resignificar ese trazo pedagógico más allá de los avances tecnológicos, las exigencias impuestas por la pandemia y la irrupción acelerada de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los espacios educativos. El texto también reivindica la importancia de fortalecer la soberanía digital y la identidad cultural como ejes clave en los escenarios educativos con presencia de inteligencia artificial.

Palabras clave: escenarios dinámicos de aprendizaje, inteligencia artificial generativa, tecnologías culturales, soberanía digital.

Abstract

This article aims to recover a thread that has been displaced from the center of pedagogical work: one that foregrounds the human, identity-based, and cultural dimensions of teaching. In the current context, dominated by a predominantly instrumental view of digital technologies, it becomes urgent to redefine this pedagogical trait beyond technological advances, the demands imposed by the pandemic, and the accelerated emergence of Generative Artificial Intelligence (Generative IA) in educational spaces. The article also emphasizes the importance of strengthening digital sovereignty and cultural identity as key pillars in educational settings involving artificial intelligence.

Keywords: dynamic learning scenarios, generative artificial intelligence, cultural technologies, digital sovereignty.

Introducción

El presente artículo ofrece un análisis crítico del espacio que configura el accionar pedagógico en la actualidad, considerando tanto su dimensión física como el contexto social, cultural y tecnológico, y a los sujetos que participan en dicho proceso. El título alienta a indagar qué ha ocurrido, por qué de algún modo el circuito tradicional de coordenadas espacio temporales se ha desdibujado desde hace tiempo, refiriendo al lugar que ocupaban tradicionalmente las aulas físicas, como espacio privilegiado de la acción pedagógica. Pero este proceso agudizó considerablemente su aceleración desde la pandemia por Covid-19, que tornó en urgencia digital todos los espacios educativos, pero corriendo el riesgo de perderse la especificidad pedagógica sumida únicamente a una cuestión de elección de plataformas o herramientas digitales disponibles. Continuando con el proceso de desdibujar lo sólido y reubicar lo espacial y temporal de los encuentros, fue posteriormente con la irrupción de la IAG (Inteligencia Artificial Generativa) que se desconfiguró nuevamente la escena educativa.

Durante la pandemia y su *viento digital inesperado*, volvimos a percibir, sobre todo los que trabajamos vinculados al campo educativo y los entornos digitales, entre otras problemáticas de la Tecnología Educativa, que los recursos tecnológicos pasaron a ser urgentes, como nunca antes. En esa etapa, fuimos consultados/as para orientar cómo organizar las prácticas pedagógicas, cómo resolver la situación de concreción de clases sin encuentro físico en las aulas, pero producto de esta urgencia es que sostenemos que las herramientas digitales fueron las urgencias a resolver, pero que las pedagogías en ese contexto de educación remota quedaron postergadas (Casablanca, 2021). El impulso llevó a poner a las tecnologías digitales en primer plano y posteriormente a la perspectiva pedagógica, sin tiempos ni espacios para meditar, discernir y generar nuevas formas de ser docente, dado que había que resolver en la inmediatez la continuidad pedagógica.

Sería oportuno detenerme en este trabajo sobre el oficio de enseñar y la metáfora de dibujar lo desdibujado por el viento digital, dado que pareciera que se llevó este viento tecnológico e instrumental el sentido pedagógico del oficio (Litwin, 2008). Allí ubico una problemática fundante que atraviesa los propios trabajos como investigadora en mi tesis de doctorado (Casablanca, 2008), que sitúa la indagación en cómo se prepara a los futuros docentes desde la formación de inicio con tecnologías en vinculación con el contexto social, tecnológico y las perspectivas pedagógicas. Profundizando y actualizando la temática plasmé en un trabajo posterior, titulado “Enseñar con tecnologías transitar las TIC hasta alcanzar las TAC” (Casablanca, 2014) una segunda inquietud, dado que una vez generalizadas las TIC quedaban segmentadas del *currículum*, desde una visión artefactual y de leve profundidad requerida para su integración didáctica. Mi preocupación, entonces estaba centrada en que percibía un impulso para enseñar con tecnologías pero que esa tracción llegaba hasta las TIC, es decir, a las tecnologías referidas a la información y la comunicación sin problematización didáctica.

El surgimiento de la IA, sumada al proceso educativo de las tecnologías digitales en la pandemia, *hirieron* al oficio de enseñar, quedando alejado del aula se requería problematizar nuevamente los componentes del acto mismo pedagógico y buscar su escenario de acción.

En la búsqueda de un concepto que permita dar cuenta del cambio de coordenadas ocurrido en los últimos años nos situamos en la noción de escenario de aprendizajes y en sus componentes, como un dispositivo analítico para comprender la escena educativa actual (Bartolomé, Salinas, Grané, Pernias, Esteve-González y Cela-Ranilla, 2016).

Escenarios de aprendizaje

Un primer motor de búsqueda frente a los interrogantes y problematizaciones del escenario educativo es situar en contexto socio técnico (Van Dijk, 2016) al accionar pedagógico.

Pero la clase misma debió ser reconsiderada:

Algunas de estas cuestiones pueden ser de utilidad para dimensionar un cambio posible y significativo en el modo de pensar, diseñar y proyectar las prácticas pedagógicas en la universidad. Una de ellas, sin duda, será volver a pensar «las clases»; ya no la clase en sentido singular, sino diferentes modos de crear ambientes de aprendizaje presenciales, virtuales, bimodales, así como en otros espacios alternativos que compongan un escenario para el aprendizaje. Los docentes ya no serán los mismos y las clases, tampoco (Casablanco y Sánchez Valero, 2022, p. 157).

La clase entendida como escenario ha constituido un eje investigativo desde hace años, como lo indica Jesús Salinas (2012), integrando en el análisis las posibilidades pedagógicas, metodológicas y tecnológicas. Desde allí, parte la idea de comenzar a dialogar con este concepto que resulta fructífero para componer más de una variable involucrada en el análisis de la realidad educativa contemporánea y porque también contribuye a la posibilidad de otorgarle movimiento en la acción. No se trata de comprenderlo como un espacio estático: cambia, se desplaza y se transforma. Por eso, sostenemos que el escenario pedagógico se ha vuelto dinámico. Su carácter mutable se manifiesta en las acciones que allí despliegan sus protagonistas, diversas y versátiles por naturaleza. Esto se debe a que quienes lo habitan —docentes y estudiantes— son sujetos únicos, diferentes entre sí, y capaces de transformar el escenario desde sus trayectorias socioculturales. Personas con historias de vida y trayectos formativos a cuestas, en contextos dados por lo que denominaremos escenografía (espacial y temporal) y utilería educativa, acorde a los recursos disponibles en la época en que transcurre la acción (desde los tradicionales libros, computadoras, tabletas, conectividad a internet, celulares, IA, etc.). Tiene dinanismos propios, dado que el impulso viene dado por las personas que lo integran, que se renuevan, cambian, alteran la escenografía con sus modos de habitar la cultura, por el contexto sociotécnico y las modalidades de uso tecnológico de esas personas.

Espacios educativos

El análisis que problematiza el espacio y el tiempo consiste en volver a observar el entorno educativo, en su totalidad. Las clases, sus geolocalizaciones varias y los tiempos donde transcurre y es asignada a cada propuesta pedagógica. Contemplar aquello naturalizado, es decir, los espacios donde transcurren las acciones educativas, tanto las aulas físicas como las digitales, plataformas digitales, las ampliaciones de espacios de comunicación como redes sociales y mensajería instantánea, los espacios o entornos diseñados para generar un ambiente de trabajo conjunto.

Aquí tendríamos un primer concepto que nutre el aula, que ya no es solamente clase sino un **ambiente** generado específicamente para el accionar del aprendizaje, es así que Leal (2011) lo denomina ambiente de aprendizaje, guardando distancia del primer concepto alternativo que fue el de entorno, dado que en el ambiente existen interacciones entre los sujetos involucrados entre sí y con las propuestas y herramientas tecnológicas disponibles.

Para adentrar la mirada sobre los escenarios educativos podríamos comenzar con el posicionamiento crítico en la perspectiva de análisis de las tecnologías en educación. La conceptualización de Álvarez y Méndez (1996) constituye una base firme desde donde posicionarnos al observar los escenarios educativos complejos (Montoya, McGreal, & Obiageli Agbu, 2022) y vislumbrar diferentes tecnologías, artefactuales simbólicas y organizativas que lo componen. Asumir que, en cualquier ambiente de aprendizaje, además de los recursos disponibles, podremos encontrar los sujetos tanto docentes como estudiantes, la perspectiva pedagógica asumida y el posicionamiento del conocimiento en dicha relación.

Los espacios digitales en educación hicieron su aparición y ampliaron su funcionamiento durante las etapas de aislamiento. Estos modos de flexibilizar la institución educativa parecían no solo posibles, sino también estables, constituyendo una modalidad dinámica para repensar el espacio escolar, donde las clases se concebían en variados escenarios. Pero quizás esas visiones urgentes, necesarias y valiosas también en su momento, no eran tan sólidas como parecían al principio. En ese sentido Tenti Fanfani (2020) nos alertaba en contexto mismo de la pandemia: “A estas instituciones las podremos seguir llamando escuelas, pero tendríamos que

dotarlas de otras funciones y formatos. Caso contrario, la pospandemia puede convertirse en una especie de restauración/reconstrucción de los sistemas escolares tal como existían antes de esta emergencia” (p.73).

La demanda es construir nuevos escenarios, miradas que contemplen actores, problemáticas, tecnologías digitales en educación, y experiencias vividas transformadoras de la realidad escolar. En ese sentido, Ambrosino (2021) desarrolla la idea de escenarios de hibridación en la enseñanza, entendiendo que la reconversión del tratamiento en los ambientes de aprendizaje puede incluir el uso de plataformas digitales para la formación, plantea el quiebre con lo presencial, cuestión que actualmente se basa en la decisión, la posibilidad y el sentido de las propuestas híbridas, acorde al nivel educativo, el año de estudio, las necesidades, al contenido a tratar y sus posibilidades, etc.

Tecnologías educativas y usos subjetivos

Las tecnologías no son únicas, ni tampoco es uno el modo que la misma herramienta se utiliza por cada persona, generación y contexto sociocultural. Sobre todo, también, atendiendo a los diferentes perfiles formativos y usos que van de lo cotidiano a lo profesional. Las tecnologías digitales en contexto educativo recorren un proceso que va desde los usos subjetivos a los usos profesionales (Casablanças, 2008).

Desde el enfoque antropológico, algunas exponentes valiosas que conjugan la tecnología con la vida cotidiana, tanto Alves (2002) como Winocur (2021), aportan la perspectiva de uso de las tecnologías digitales entramando posibilidades. Winocur trata de las hibridaciones sociales en el sentido de las diferentes generaciones presentes en un mismo tiempo histórico en lo cotidiano, lo educativo, lo social y las tecnologías. Marcan una señal entendiendo lo histórico, lo social, cultural como integrante de cualquier análisis de uso de tecnologías, incluso el educativo.

Es así, que las escenas con tecnologías educativas (digitales y tradicionales) involucran a la propuesta pedagógica, el rol de docentes y estudiantes y da cuenta de cómo se genera el conocimiento situado socio históricamente. Los usos cotidianos de las tecnologías también se incluyen en este escenario analítico del cambio. Para tratar esta temática, los conceptos de Sibilia (2012) resultan oportunos al referir a la institución escolar y su espacio como agente de socialización, parte del interrogante de una escuela con redes o paredes. Esa disyuntiva, que no es tal, comenzó a desandar los ambientes más allá de su localización en el recinto escolar.

Tiempos de IAG

Otro componente analítico de los escenarios dinámicos es el tiempo, ¿cuándo nos encontramos?, ¿cómo nos encontramos?, las respuestas también son variadas, puede ser sincrónicamente, de manera remota..., se requiere una planificación del tiempo que recorra varias instancias, tanto las previas, durante un encuentro sincrónico como el antes y después de la clase. Problematizar y dotar de sentido pedagógico al tiempo, no naturalizarlo o dejarlo como componente meramente administrativo atribuido a las horas de clase o las horas cátedra asignadas a una asignatura. Una arista analítica de la variable temporal es la que tiene que ver con el vértigo del tiempo tecnológico en la actualidad, porque también es una característica que provoca que todo esté cambiando velozmente, las tecnologías disruptivas y exponenciales que surgen, se amplían, renuevan funcionalidades y mutan constantemente. Los tiempos reales, humanos y posibles de conocer y utilizar esas tecnologías quedaron escuetos a la posibilidad de exploración y decantación pedagógica de usos valiosos.

Señalamos anteriormente que el período de la pandemia precipitó el uso y apropiación de tecnologías, a veces incluso, sin criterio pedagógico. Actualmente la IAG vuelve a poner el *pie en el acelerador* para impulsar sus usos. Por lo cual el modo, el origen, las posibilidades de uso de la Inteligencia Artificial Generativa es una problemática actual que recorre los encuentros educativos, y es necesario hacerlo, no para resolverla sino para ver de qué forma problematizarla, usarla, diseñarla, optimizarla, pero nunca negarla.

Tiempos del chat GPT

Por mencionar una de las herramientas de IAG conocidas y que va ganando espacio de usos para todo tipo de prácticas, ubicamos al chat GPT en sus siglas en inglés: Transformador, Generativo Pre Entrenado (Chat GPT), cuyo lanzamiento inaugural fue tan solo en noviembre de 2022. Pareciera que hace más “tiempo” que está presente en el escenario de trabajo educativo, sin embargo, comenzó a finales de 2022.

El chat GPT puede resultar un aliado para las tareas del docente relativas a mecanismos repetitivos, o para la confección de una guía posible, listados, ofrecer un guión temático inicial, etc., una suerte de acompañante que facilite actividades que luego servirán para desarrollar, mejorar o hacerlas propias por parte del enseñante. De eso se trata, saber que la IA nos ha encontrado en una etapa de nuestra carrera profesional, de inicio o ya avanzada, etc. Pero nunca opera en el vacío pedagógico, tenemos siempre posicionamientos pedagógicos previos, modos de ejercer la docencia, asumidos, que no debemos dejar en la entrada del uso de la seductora IA.

La docencia, en cualquiera de sus etapas profesionales, tiene asumidos posicionamientos en relación a las teorías del aprendizaje, al modo de enseñar y al lugar posible de la IA Generativa. Para ilustrar este argumento, el trabajo del equipo de investigadores chinos, Fan Ouyang y Pengcheng Jiao (2021), organizan tres paradigmas posibles de vinculación de la IA:

Cuadro N°1: IA y paradigmas de aprendizaje

	Fundamento teórico	Rol IA	Rol Estudiante
Paradigma uno: dirigido por IA, estudiante como receptor	Conductismo El aprendizaje como un refuerzo de la adquisición de conocimientos a través de instrucciones programadas que introducen nuevos conceptos retroalimentación inmediata sobre las respuestas incorrectas. (Greeno et al., 1996 ; Schommer, 1990 ; Skinner, 1958). Constructivismo cognitivo y social.	Poseedora del conocimiento. Domina a la acción ejecutiva del estudiante	Actúa como receptor. Reacciona a secuencias de conocimiento preespecificadas. Ejecuta actividades de aprendizaje establecidas por la IA para lograr objetivos predefinidos.
Paradigma dos: estudiante como colaborador apoyado por la IA	El aprendizaje ocurre cuando un estudiante interactúa con personas, información y tecnología en contextos socialmente situados (Bandura, 1986 ; Liu y Matthews, 2005; Vygotsky), 1978)	Renuncia a su poder de control. Herramienta de apoyo.	El/la estudiante junto con el sistema de IA deben construir interacciones mutuas activas para optimizar el aprendizaje personalizado centrado en el alumno. Interacción mutua y la colaboración sostenida entre el alumno y el sistema de IA.
Paradigma tres: el estudiante como líder potenciado por la IA	Conectivismo, sistema adaptativo complejo. El alumno/a como el núcleo de la AIEd (Bandura, 2006). Aprendizaje personalizado/adaptativo Interrelación interfaz cerebro-computadora en el aprendizaje. automático, aprendizaje profundo.	Cooperación humano-computadora; la IA ayuda a los alumnos e instructores a lograr la inteligencia aumentada proporcionando un alto nivel de transparencia, precisión y eficacia (Riedl, 2019 ; Yang et al., 2021). E	El alumno puede comunicarse con el sistema para comprender el proceso de toma de decisiones y tomar mejores decisiones para seguir aprendiendo.

Fuente: Basado en “Inteligencia artificial en la educación: Los tres paradigmas” (2021). Fan Ouyang, College of Education- Pengcheng Jiao Ocean College, Zhejiang University. China.

La IA resulta imponente, muy atractiva y parece propia de una narración ficcional cinematográfica o de literatura fantástica. Pero nada de eso:

El truco de magia de la IA está en los programadores y desarrolladores, la inteligencia real está en los informáticos que tratan de crear sistemas que simulan aspectos de la inteligencia humana, que cada vez son mejores y más interesantes. Ellos son realmente los expertos en estos temas (Sánchez, 2023, p.5).

Entonces, desde una perspectiva crítica y situada en posicionamientos asumidos de la enseñanza, del aprendizaje, puede ser aliada en las prácticas y estrategias docentes:

La IA generativa puede ayudar a los docentes en el proceso de planificación de lecciones al proporcionar estructura, ideas y recursos. Incluso pueden tener conversaciones con herramientas de IA como ChatGPT para intercambiar ideas sobre objetivos y estrategias y recopilar materiales didácticos relevantes (van den Berg, & du Plessis, 2023, p.2).

La IAG resulta ser un componente más de las estrategias docentes profesionales en los escenarios dinámicos de trabajo del docente en la actualidad.

Un foro internacional para pensar la IA

En consonancia con la problematización urgente y requerida en todos los ámbitos y estratos educativos, durante el Foro Internacional de Educación y Tecnología, celebrado en la ciudad de Tarragona en marzo de 2024, se convocó a investigadores, docentes, funcionarios públicos y jóvenes a abordar la temática de la construcción del conocimiento en la era de la Inteligencia Artificial, así como los usos educativos de las tecnologías digitales. El foro resultó ser un ejercicio dialógico genuino, como aquel proveniente de la antigua Grecia. Un punto de encuentro, de diálogo internacional y de múltiples visiones en torno a este tema. Tuve el honor de participar en el eje referido a los Escenarios de Aprendizaje, presento en este artículo un pequeño párrafo de un documento colaborativo construido entre los y las investigadoras presentes que pronto se publicará, pero es oportuno integrar a este capítulo que luego va a circular y que indica:

Lo cierto es que la apertura de herramientas basadas en Inteligencia artificial generativa al gran público a finales del 2022 ha supuesto un nuevo cambio en los escenarios de aprendizaje. Indudablemente ante este escenario con nuevos actores automatizados necesitamos avanzar sobre el concepto en profundidad para dotarlo de sentido (Arroyo, Bartolomé, Cabrera, Casablanca, Castell, Dalgarno, ... Villena, s.f)

Todavía queda mucho por pensar y hacer en materia de IA en educación.

IAG, soberanía digital e identidad cultural

Otra idea fuerza para compartir en este trabajo refiere al componente cultural vinculado al tecnológico, ¿qué ocurre con el factor cultural e identitario con tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y con IAG en la escena del escenario de aprendizajes?

El debate se reactualiza con fuerza a partir de la integración de la Inteligencia Artificial Generativa. A medida que su uso se intensifica y se apoya en algoritmos predeterminados emergen diversos tipos de sesgos. La heterogeneidad de sujetos, pensamientos y lenguajes no parece estar representada de manera democrática, ya que predominan culturas hegemónicas que tienden a colonizar a otras. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando se solicitan imágenes o información sobre artistas, deportistas o investigadores: no todos los perfiles tienen la misma probabilidad de aparecer en los resultados. Las respuestas ofrecidas por las herramientas de IA reflejan así una lógica de visibilidad desigual.

Desde un relato didáctico, tecnológico y cultural, ubicado en una posible secuencia histórica, se presentan a continuación tres etapas posibles del vínculo entre los factores del acto pedagógico que se van integrando a dicha secuencia:

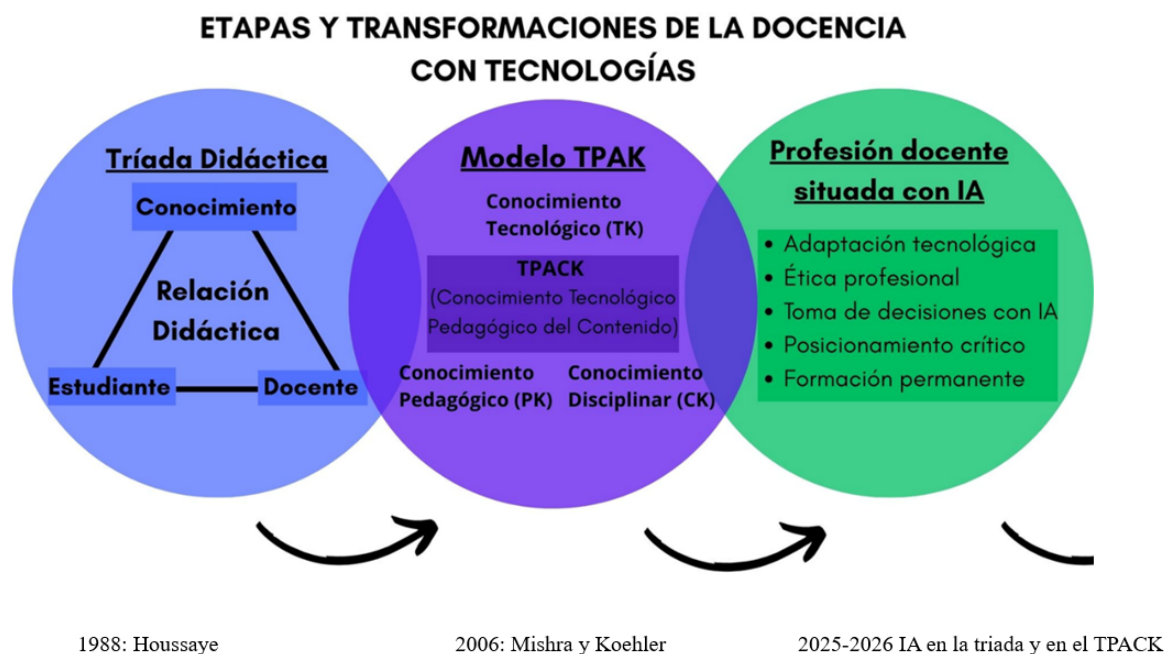


Gráfico N° 1: Etapas docencia y tecnologías

Fuente: Elaboración propia.

Partimos desde la ubicación de los sujetos presentes y diferenciados en un escenario esquemático como fue el provisto desde la triada didáctica a partir de Houssaye en 1988, luego los trabajos de Mishra y Koehler (2006) dieron cuenta de un modelo, el TPAK (Conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenidos. Dando lugar al conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). Es entonces cuando se actualizó significativamente el proceso integrador de tecnologías al servicio del aprendizaje y la construcción de conocimiento. Este modelo integra lo pedagógico, lo tecnológico, lo didáctico y genera como resultado un nuevo conocimiento que es la integración de estas variantes; no se trata de una sumatoria, sino de la síntesis de conocimientos. Parecía, sin embargo, que faltaba en la articulación algo que diera un sentido cultural y contextual al acto pedagógico. En ese sentido, resaltamos desde este trabajo el aporte cultural que desde otras lógicas frente a las tecnologías educativas se da por ejemplo en la mirada de la tecnología educativa presente en Nueva Zelanda. Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Waikato introducen la enseñanza íntegra a la cultura maorí sin segmentaciones, se encuentra incluida de principio a fin. Incluso en lo referido a tecnologías educativas. Buntting, Williams y Jones (2015) van a considerar la naturaleza de la tecnología, del *curriculum*, de la pedagogía, de la evaluación y del capital cultural de los y las estudiantes. Este esquema sitúa al capital cultural como integrante de uno de los vértices para el análisis.

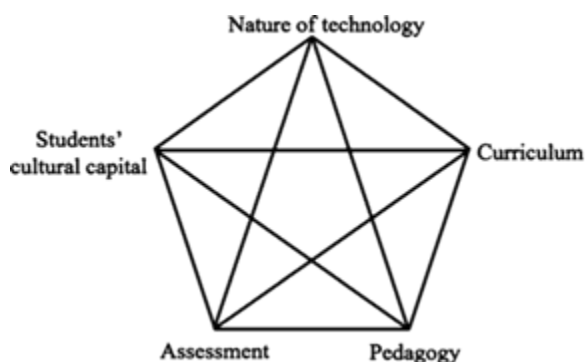


Ilustración N° 1: Variables presentes en la enseñanza con tecnologías

Fuente: Buntting, Williams y Jones (2015) Key variables— and the interactions between them—that drive the technology education experienced by students.

El capital cultural como componente no se había contemplado demasiado en el esquema integrador de variables de enseñanza con integración de tecnologías. Ilustrar y potenciar la idea de que los recursos tecnológicos son también cuestiones identitarias, no neutrales, constituye un componente por desnaturalizar y ejemplificar lo que nos trae como sesgo la IAG. En ese mismo sentido, un dispositivo posible de analizador cultural serían las expresiones artísticas en tanto componente identitario, incluso ancestral, ligado también a las tecnologías de época, a las narrativas de un pueblo, a una región y su expresión de identidad.

En ese sentido, la perspectiva identitaria a la luz de otras culturas se manifiesta donde la tecnología siempre estuvo presente, por ejemplo, en los tejidos en telar de la cultura mapuche, o como ocurre con los tatuajes en la cultura maorí que como representantes de las tecnologías culturales, están cargadas de significados y son considerados en el ámbito universitario e incluso en la formación docente.

Ilustración N° 2: Tecnologías identitarias y arte
Tejido Maorí

Fuente: Museo de Nueva Zelanda. <https://www.tepapa.govt.nz/discover-collections/read-watch-play/maori/maori-weaving>



Ilustración N° 2: Tecnologías identitarias y arte

Fuente: Museo mapuche <https://www.museomapuchecanete.gob.cl/galeria/el-arte-textil-en-el-lavkenmapu-de-nawelbuta>

Tejidos como ejemplos identitarios de tecnologías culturales

Resulta valioso otro caso de integración del arte, de las tecnologías, de la identidad cultural como es el que nos trae una colega de Zimbabwe, Nontsikelelo Mutiti, una artista visual, pero también diseñadora y educadora, quien expuso recientemente en el MALBA, el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires, en la exposición denominada “Coreografías de lo imposible”.



Coreografías de lo imposible: Nontsikelelo Mutiti
Zimbabwe

Ilustración N° 3: Coreografías de lo imposible

Fuente: <https://www.malba.org.ar/evento/coreografias-de-lo-imposible/>

Su producción artística profundiza en torno a los significados de las trenzas de las mujeres de Zimbabwe y las vincula con la informática, con la tecnología y con la cultura identitaria. El cabello es considerado como uno de los elementos de la diáspora africana que porta no sólo sentidos políticos y estéticos, sino también subjetivos, que dicen mucho de la vida cotidiana, de las experiencias y de la historia de las personas negras en la diáspora:

Sus implicaciones políticas y estéticas, a su vez, se entrelazan con nociones de subjetividades como una práctica decolonial. En las trenzas vive, retornado, el pulso creativo diluido en el tiempo. En este juego de caminos, Nontsikelelo Mutiti materializa una reflexión sobre la tecnología analizando las similitudes entre los procesos de trenzado y la lógica computacional, tanto en sus escrituras como en sus gestos gráficos: repetición, trenzado/entrelazamiento, retornos, modulación, encrucijadas. Una práctica de la abstracción que es también la vida diaria misma, densificando la percepción de la textura del tiempo en los intersticios de las interrupciones, los silencios y secuencias (Recuperado de <https://www.malba.org.ar/coreografias-de-lo-imposible-nontsikelelo-mutiti/>).

Podríamos indicar que, a través de una expresión artística, la carga simbólica está presente en cada tecnología, junto con su identidad y su modalidad de interpretación. No resulta generalizable, de modo que lo que el algoritmo de la IAG puede llevar a unificar esos rasgos sensibles, identitarios y únicos de cada tecnología cultural. Algo que pareciera propio, arraigado, fue de algún modo desmaterializado de las prácticas culturales y de las tecnologías educativas en particular.

Soberanías digitales, culturales y pedagógicas

Llegado este punto es imperioso entonces plantear el concepto de soberanía digital. El investigador y educador de la Universidad Federal de Bahía, Nelson Pretto (2023), plantea que el actual desafío es entender que la tecnología edita la cultura contemporánea e invita a interrogarse ¿Quiénes manejan las redes de las redes? Y plantea en una entrevista:

“Nos secuestraron Internet”, dado que la aparición del capitalismo de plataformas potenció su poder en la pandemia. Entre las preocupaciones actuales se halla la temática de la “Colonización de la educación pública” en manos de empresas, plataformas, aulas virtuales, redes sociales que van desde la mirada acrítica, posicionándose en las mentes y modos de construir ambientes de aprendizajes.

Allí, nuevamente el concepto de escenarios de aprendizaje cobra valor. Porque esto se está vinculando muy fuertemente en este momento de volver a tomar esas riendas, esos hilos que el viento digital desdibujó y dejó a merced de plataformas digitales, de la IAG, el hilo conductor tendría que ser el de nuestra identidad, nuestra forma de pensar las cosas y moldearlas subjetivamente.

La desaparición de ciertas tecnologías culturales, con rasgos identitarios, producciones artísticas audiovisuales locales, son prioridad a instalar en el debate de los nuevos escenarios de aprendizajes. Nosotros tenemos otra herramienta que es la **forma de pensarla, es así que la prioridad es descolonizar el pensamiento pedagógico**, tecnológico y de uso de las IA no es neutral ni bien de “afuera” de la sociedad capitalista. Sabemos que es un potencial único. La soberanía pedagógica es requisito de época, donde el escenario de aprendizaje ha mutado, y donde lo identitario en materia de tecnologías educativas y el posicionamiento crítico tengan un lugar privilegiado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. y Méndez, R. (1996). Cultura Tecnológica y Educación. En Sancho, J. Ma y Millán, L. M. (Comp.). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P., pp. 21-36.
- Alves, N. (2002). Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia. En Leite M. y Filé V. (orgs.) *Subjetividade tecnologias e escolas*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A, pp. 15-26.
- Ambrosino, A. (2021). Aulas expandidas: la hibridación como práctica pedagógica emergente. UNL virtual. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=maw0itmqrBM>
- Arroyo, A., Bartolomé, A., Cabrera, N., Casablanco, S., Castell, T., Dalgarno B. ... Villena, V. (s.f) Escenarios dinámicos de aprendizaje. En *2024-Fórum Internacional de Educación y Tecnología. La transformación digital de la educación en la era de la inteligencia artificial*. Tarragona, España: Universidad Rovira i Virgili.
- Bartolomé, A., Salinas, J., Grané, M., Pernias, P., Esteve-González, V. y Cela-Ranilla, J. (2016). Nuevos escenarios de aprendizaje. En M. Gisbert y J. González (Eds.) *New learning environments from a transformative perspective*. Madrid, España: Wolters Kluwer España, pp. 131-164.
- Buntings, C. Williams, J. y Jones, A. (2015). The more things change, the more (some) things stay the same. En Williams, J, Jones A. & Buntings C. (Editores) *The Future of Technology Education*. Hamilton, New Zealand: Springer, pp. 1-21.
- Casablanco, S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual*. Departamento de Didáctica y organización Educativa. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1367>
- Casablanco, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca. Recuperado de https://silvinacasablanco.com/libro/Ensenar_con_tecnologias-Silvina_Casablanco.pdf
- Casablanco, S. (2021). Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia. En Correa Cortez, E.; Luna Rizo, M. & Tarasow, F. (Coords.) (2021). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*, pp. 40-53. México DF, México: MTA. Recuperado de <https://pent.flasco.org.ar/producciones/tecnologias-urgentes-pedagogias-postergadas-las-tecnologias-irrumpen-en-el-pensamiento>
- Casablanco, S. y Sánchez Valero, J. (2022). Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: escuchar a sus protagonistas y analizar lo experimentado. En Rivera Vargas, P. Miño Puigercós, Passeron, E. *Educación con sentido transformador desde la universidad. Cultivando el pensamiento crítico conectando con la realidad*. Barcelona, España: Octaedro, pp. 149-159.
- Ouyang, F. & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2100014X?via%3Dihub>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berna, Suiza: Peter Lang.
- Leal, D. (2011). ____ personal de aprendizaje ¿Entorno o ambiente? Recuperado de https://reaprender.org/blog/2011/10/29/____-personal-de-aprendizaje-%C2%BFentorno-o-ambiente/
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Mishra, P. & Koheler, M. (2006). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. En *Teachers College Record*, 108(6), pp. 101-111. Columbia University. Recuperado de <http://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2013/08/TPACK-handbookchapter-2013.pdf>
- Montoya, M. S., McGreal, R., & Obiageli Agbu, J.-F. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), pp. 09-21. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Pretto, N. (2023). Entrevista de Silvina Casablanca para la RedTeAr. Recuperado de <https://youtu.be/LAowz4RgG3o?si=SQitvOHjyDDmXp4x>
- Sánchez, M. (2023) Hasta chat GPT y más allá. En *Blog TIC @Educación*. Recuperado de <https://mmarsanchez.es/index.php/2023/06/05/hasta-chat-gpt-y-mas-alla/>
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. En *RED Revista de Educación a Distancia*, (32). 30 de septiembre. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32>
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I, Ferrante, O y Pulferm D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp.71-83). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno
- van den Berg, G., & du Plessis, E. (2023). ChatGPT and Generative AI: Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education. *Education Sciences*, 13(10), 998. Recuperado de: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/998>
- Winocur, R. (2021). Ciclo de Conversaciones: “Vida cotidiana y tecnología en contexto de pandemia” Dra. Rosalía Winocur. *Revista Technos Magazine*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=myKjQxyHQXY>



SECCIÓN

ARTÍCULOS

35 - 2

Educación Sexual Integral: estudios que abordan la perspectiva del estudiante en la escuela secundaria en Argentina e importancia del desarrollo de intervenciones educativas y políticas públicas

Comprehensive Sex Education: studies that examine high-school students' perspectives in Argentina and importance of the development of educational interventions and public policies

Candela Cuello

Universidad Favaloro, Argentina

candecuello@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-9823-3641>

Lara Beristayn

Universidad Favaloro, Argentina

laraidola@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-7050-5858>

Valentina Casanova

Universidad Favaloro, Argentina

valencasanovaa@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-2231-9499>

Narela Sanchez Quattrini

Universidad Favaloro, Argentina

narela@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-7529-5509>

Jazmín Cevalco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

jazmincevasco@psi.uba.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-2305-7846>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-437>

Recepción: 15 Mayo 2024

Revisado: 19 Septiembre 2024

Aprobación: 04 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido por estudios sobre el estado actual de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en instituciones de Educación Media en la Argentina. La presentación de estas investigaciones nos permitirá destacar que el estudio del tema ha tendido a centrarse en el rol del docente. Sin embargo, no han tendido a examinar la perspectiva del estudiante del mismo modo. Esta brecha es importante, dado que el adolescente debe enfrentarse a desafíos que hacen importante implementar estrategias educativas y políticas públicas que acompañen su desarrollo saludable. A su vez, resulta relevante proponer nuevas direcciones para promover la ESI. Entre ellas, se sugiere la incorporación de herramientas tecnológicas, tales como dispositivos QR, para dar acceso a sus contenidos.

Palabras clave: ESI, políticas públicas, intervenciones educativas, escuela media, estudiantes secundarios.

Abstract

The goal of this work is to present studies on the current state of the implementation of Comprehensive Sex Education (CSE) in Argentine high-schools. Presenting these studies will allow us to highlight that the study of this topic has tended to focus on the role of educators. Yet, it has not tended to examine student perspectives. This gap is important, given that adolescents face challenges that call for the implementation of educational strategies and public policies that promote their healthy development. In turn, it is relevant to propose new research directions to promote CSE. Among them, we recommend the incorporation of tools such as QR codes, which can give students more access to CSE contents.

Keywords: CSE, public policy, educational interventions, secondary education, high-school students.

Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) constituye un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje acerca de ejes amplios de la sexualidad en todos los niveles de la educación (Rueda, 2020). Éstos incluyen aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Sus propuestas educativas incluyen un abanico de temas, tales como la transexualidad, diversos tipos de organización de la familia, roles de género, entre otros (Molina, Alarcón y Molina, 2021).

La ESI resulta importante para promover el bienestar de las adolescencias, dado que se encuentran en una etapa de formación de su identidad, autonomía y proyecto de vida (Rionegro y Barni, 2016; González Bango et al., 2018). En consecuencia, la realización de intervenciones educativas innovadoras que les acompañen en este proceso y les permitan tener información acerca de la promoción de su salud -tales como las que propone la ESI- resulta clave (Temoli, 2012; González Bango et al., 2018).

A pesar de que la ESI se encuentra dirigida al estudiante, los estudios realizados acerca de su implementación en Argentina han tendido a enfocarse en la perspectiva de los docentes. Esto hace importante señalar brechas en la investigación acerca de este tema, y destacar la importancia del desarrollo de políticas públicas que se centren en la mirada de las adolescencias. Con el fin de señalar esto el presente trabajo se propone realizar un recorrido por estudios que se han llevado a cabo en el ámbito de escuela media en relación con la implementación de la ESI en la Argentina, los cuales se han enfocado en la perspectiva de los estudiantes (es decir, no en la de los docentes o autoridades escolares exclusivamente), así como señalar desafíos y barreras a superar. Por otra parte, se destacarán brechas en la ejecución de políticas públicas. Se espera que este recorrido nos permita destacar la importancia de promover la inclusión de la perspectiva de las adolescencias en la implementación de la ESI en Argentina, y proponer futuras direcciones que consideren el rol central de la calidad de la educación sexual integral para su desarrollo.

¿Qué es la ESI?

A nivel global existe un reconocimiento de la importancia de la ESI para las adolescencias (IPPF, 2008; OMS, 2015; Kismödi et al., 2017). Documentos internacionales destacan sus beneficios, entre los cuales se encuentran el aumento del conocimiento y actitudes positivas hacia la salud sexual y reproductiva, retraso en el inicio de la actividad sexual y reproductiva, disminución en la frecuencia de las relaciones sexuales y parejas, reducción de conductas de riesgo, y aumento del uso de condones y métodos anticonceptivos (O'Brien, Hendricks & Burns, 2020). Por otra parte, cabe señalar que los escasos estudios preliminares acerca de la perspectiva del estudiante adolescente, sugieren que consideran que la ESI que reciben deja por fuera aspectos que para ellos son centrales (tales como la emocionalidad y el embarazo en la adolescencia, Obach, Sadler & Jofré, 2017). En esta misma línea, según afirman Dewhirst et al (2013), la práctica educativa no se encuentra alineada con las prioridades contemporáneas de salud pública.

En este marco, resulta de suma relevancia destacar que, a nivel global, más de un millón de docentes se gradúan anualmente en instituciones de formación (UNESCO, 2016; O'Brien et al., 2020). Los criterios de acreditación requieren que estas instituciones proporcionen un conocimiento sólido en áreas específicas de aprendizaje, garantizando que estén capacitados para enseñar de manera efectiva (British Columbia Teachers' Council, 2019). En este sentido, una preparación adecuada es necesaria para sentar las bases para impartir una ESI de calidad. Sin embargo, se destaca como problemática la disminución en la cantidad de países que exigen que las instituciones capaciten acerca de este tema (Mitchell et al., 2011). A su vez, las adolescencias exigen cada vez más su derecho a recibir ESI (O'Brien et al., 2020). Esta demanda ha llevado a muchos gobiernos a ampliar su prestación y a buscar orientación acerca de las mejores prácticas. A pesar de esto, aún sigue

existiendo una brecha entre políticas globales, regionales o locales, y la implementación y el seguimiento real en las escuelas (UNESCO, 2015; O'Brien et al., 2020).

La ESI juega un papel central en la preparación de las niñas, adolescentes y juventudes para una vida sexual saludable. Sin embargo, considerando las problemáticas sociales actuales en relación con la adolescencia en Argentina -embarazos no deseados, contagio de enfermedades de transmisión sexual, violencia de género y discriminación- (Dirección de Adolescencias y Juventudes, 2023), se ha propuesto que la enseñanza no estaría siendo adecuada (Komlenac, Siller & Hochleitner, 2019; Cabrera-Fajardo, 2022). Por su parte, considerando que la sexualidad se encuentra configurada por la cultura y contexto (Pilas y Peralta, 2019), la falta de ESI contextualizada aumenta la vulnerabilidad de las adolescencias a la explotación sexual, el abuso y el acoso (Cabrera-Fajardo, 2022).

Cabe destacar que según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia constituye un proceso de crecimiento y desarrollo entre los 10 y 19 años de edad (OMS, 2018). Durante este periodo, las juventudes establecen pautas de comportamiento relacionadas con la alimentación, la actividad física y sexual. Éstas pueden tanto proteger como poner en riesgo su salud. En relación con esto, dado que suelen experimentar una percepción inestable de su autoimagen, las adolescencias suelen exhibir impulsividad. Esto puede dar lugar a conductas de riesgo (Montero, 2011), tales como participar en encuentros sexuales sin el uso de métodos anticonceptivo-barrera con riesgo de infección de transmisión sexual (Turchik & Gidycz, 2012), consumo de alcohol-drogas en encuentros sexuales (Isorna Folga et al., 2015), sexo con múltiples parejas sin protección (Fernandes de Araújo, Teva y Bermúdez, 2014), sexo como profesión, sexo con un compañero con ETS, etc. (Reina-Granados y Sierra, 2016). Estas conductas han aumentado de forma gradual en los últimos años, resultando en un incremento en los problemas de salud sexual y reproductiva de esta población (Alfonso-Figueroa et al., 2019; Cabrera-Fajardo, 2022).

En relación con el desarrollo de las adolescencias, la OMS (2018) destaca la importancia de una educación integral acerca de la sexualidad. En consecuencia, la ESI y el desarrollo de políticas públicas enfocadas en su perspectiva resultan de suma relevancia, dado que tienen el potencial de brindarles voz y protagonismo a sus destinatarios (González Bango et al., 2018). A su vez, implementar estas políticas permitiría realizar una evaluación más completa y precisa de la efectividad de la ESI. Es decir, mediante la integración de la perspectiva de las adolescencias, se podría identificar la adecuación de los contenidos y recursos vigentes a sus necesidades, inquietudes y realidades. Esto promovería la implementación de una ESI inclusiva, contextualizada y empoderadora (OMS, 2018).

En relación con las propuestas que han realizado estudios previos -tales como que la ESI contribuiría a disminuir la cantidad de parejas sexuales y parejas sexuales ocasionales por parte de las adolescencias- (Fernandes de Araújo, Teva y Bermúdez, 2014; O'Brien et al., 2020), nuestra reflexión es que el objetivo de la ESI no debería ser normatizar las conductas de las adolescencias, sino brindarles información que les permita tomar decisiones saludables, y tener prácticas sexuales seguras.

ESI en la Argentina: estrategias, políticas públicas y desafíos en su implementación

En Argentina, entre los años 2000 y 2008, la agenda en materia de educación sexual se incrementó de manera notable y sostenida. De este modo, se consolidó como un derecho en el 2006, acompañado de una multiplicación de los actores involucrados y escenarios de acción (Faur, 2020). En ese mismo año, se sancionó la Ley n° 26.150 de Educación Sexual Integral, y se aprobaron los lineamientos curriculares básicos en 2008. En consecuencia, se propone como un derecho cuyos destinatarios son el conjunto estudiantil -desde el nivel inicial hasta el superior- del sistema público nacional, provincial, de gestión pública o privada (Rueda, 2020).

La Ley busca integrar la Educación Sexual Integral en las propuestas educativas, garantizar la transmisión de conocimientos precisos y actualizados, fomentar actitudes responsables ante la sexualidad, y prevenir problemas de salud general y sexual (Rueda, 2020; Caraballo y Falleti, 2021). Se espera que responda a las

etapas del desarrollo de los jóvenes, y se articule el trabajo con centros de salud, organizaciones sociales y familias.

Según Vilas (2010), las políticas públicas son un conjunto de acciones de gobierno ejecutadas para alcanzar los propósitos hacia los que se orienta el ejercicio del poder político. Se trata de direcciones y estrategias de acción corresponsables entre gobierno y sociedad, en las que se incorpora la opinión, participación, y el dinero de sectores privados (en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes). Como tal, una política pública puede consistir en una regulación, una distribución de recursos como incentivos o subsidios, u otros cursos de acción (Aguilar Villanueva, 1992). Estos se caracterizan por contar con una dimensión temporal que refleja cuestiones consideradas problemáticas en la sociedad, y presentes en la agenda estatal (Ferrari Mango, 2019). En materia de salud y políticas públicas, se ha propuesto que la agenda en salud no se limita únicamente al ámbito biomédico y a aspectos relacionados con la enfermedad y prácticas de cuidado, sino que involucran variables sociales, económicas, culturales e incluso ambientales (Parker & Murray, 2022).

A partir de la sanción de la Ley, se pusieron en marcha a nivel nacional acciones para hacer efectivo el cumplimiento de la normativa en todas las escuelas del territorio. En el año 2006, se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, con el fin de garantizar el derecho de los estudiantes a recibir ESI en todos los establecimientos educativos del país, de cualquier gestión y modalidad. El propósito fue coordinar el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las acciones. Adoptando una mirada integral, el programa propuso 5 ejes: (1) adopción de la perspectiva de género, (2) respeto de la diversidad, (3) valoración de la afectividad, (4) ejercicio de los derechos, (5) y cuidado del cuerpo y de la salud (Marina et al., 2014).

El primer eje se centra en cómo operan las representaciones sociales y los estereotipos en los diversos contextos sociales, buscando que la escuela aborde críticamente las inequidades de género (DGCyE, 2020). El segundo eje propicia aprendizajes basados en la diversidad, promoviendo un enfoque de derechos humanos para la convivencia social y la libertad de enseñanza (Cimino, Vergara y Marina, 2009). Con respecto al eje de la afectividad, el programa buscó expresar y reflexionar acerca de las emociones y sentimientos involucrados en la sexualidad, reconociendo y respetando los derechos humanos. A su vez, enmarcado en la perspectiva de la niñez y adolescencia instalada por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), fortalecer la visión de niñeces y adolescencias como sujetos de derecho (por lo tanto, capaces de ser escuchados y no discriminados). Finalmente, el último eje se enfoca en brindar información acerca de la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad, considerando los distintos ciclos de vida (Faur y Gogna, 2016).

Como expone Rueda (2020), los proyectos educativos dependen de cada jurisdicción, y responden a gestiones públicas, equipos docentes, financiamiento, etc. En ese sentido, Cabrera-Fajardo (2022) señala que en Argentina el Proyecto Educativo Institucional no contempla la ESI como un área o asignatura formal, aunque se establece el proyecto pedagógico obligatorio de “educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía”. A su vez, si bien existen intervenciones enfocadas en la perspectiva del estudiante, no se han realizado investigaciones acerca del interjuego entre éstas y la efectividad de las prácticas implementadas. Es decir, no se ha tendido a examinar la perspectiva de las adolescencias acerca de los temas tratados y las actividades de aprendizaje llevadas a cabo, ni si efectivamente han realizado un aprendizaje de los contenidos. Considerando esta brecha, proponemos que resulta importante investigar si las actividades de enseñanza acerca de contenidos de ESI promueven efectivamente un aprendizaje constructivo y colaborativo, el cual se ha observado que facilita la elaboración acerca del contenido, su transferencia a nuevos contextos, y su utilización para tomar decisiones saludables (Kim & Wilkinson, 2019; Pispira, Cevasco & Silva, 2024).

En consecuencia, será importante que nuevos estudios evalúen el impacto de la enseñanza de ESI, a partir de la utilización de tareas que brinden información acerca de si se ha realizado este tipo de aprendizaje, tales como respuesta a preguntas de elaboración, preguntas de reflexión crítica, realización de propuestas de los estudiantes acerca de nuevos temas a dictar, participación como tutores y coordinadores de grupos de discusión (Puntambekar, 2022; Ammaturo & Cevasco, 2024).

No obstante, cabe señalar que la implementación de la ESI ha enfrentado diversas brechas y desafíos. Entre ellos, la desigualdad de acceso a los programas en áreas rurales, y de bajos recursos. Esto ha resultado en disparidades en el conocimiento y accesibilidad a servicios de salud sexual y reproductiva (Casi, Linare y Bruschetti, 2022). Otra brecha se relaciona con la falta de reconocimiento económico, y de formación docente (Caraballo y Falleti, 2021). Actualmente, los desafíos también incluyen el recorte en políticas públicas en relación con este tema (del Bianco, 2024).

En cuanto a la efectividad de la implementación de la ESI, se han realizado algunas investigaciones. Entre ellas, Borrero Arizaga (2022) realizó un estudio exploratorio descriptivo en una institución educativa agrotecnica de Misiones. Observó que las prácticas educativas tendían a ser lideradas y monitoreadas por docentes mujeres, prevalecían estereotipos de género y presunción de heterosexualidad en el imaginario docente y escolar, y no se había desarrollado un enfoque intercultural ni una perspectiva inclusiva en relación con discapacidad y sexualidad.

Otros estudios han indicado que la formación del personal educativo en temas relacionados con la sexualidad resulta insuficiente. A su vez, faltan materiales educativos y no se tiende a incluir la diversidad de género y orientación sexual dentro de los temas a tratar (Bilello et al., 2014). También se ha propuesto que la falta de un sistema de evaluación y seguimiento ha obstaculizado la medición del impacto de la ESI, y la identificación de áreas que requieren mejoras.

Estos hallazgos nos convocan a reflexionar acerca de las prácticas educativas que se están llevando a cabo en torno a la ESI. Considerando los estudios revisados, se destaca la importancia clave de que se trabaje en la promoción y desarrollo de un enfoque de género, intercultural e inclusivo en su implementación.

A pesar de estas brechas, puede proponerse que la Argentina ha avanzado en la promoción de la ESI, y en la concientización sobre la importancia de la salud sexual y reproductiva. El compromiso continuo con la mejora de la ESI sigue siendo esencial (Martínez Ortiz, 2019), considerando el rol de la ESI que reciban las adolescencias y la percepción que tengan de ella para promover su salud y bienestar (Salas, 2020).

Perspectiva del estudiante secundario acerca de la ESI en Argentina

Una serie de estudios preliminares han examinado la perspectiva del estudiante en relación con la ESI. Cravero et al. (2020) analizaron datos brindados por jóvenes de las ciudades de Córdoba (capital de la provincia de Córdoba) y Rafaela (provincia de Santa Fe) en las Pruebas Aprender del 2018. El 83% de los estudiantes de quinto y sexto año consideraron necesario ver más contenidos. A su vez, los ingresantes que provenían de escuelas de gestión privada confesional reportaron haber visto menos contenidos sobre ESI, y poseer menos conocimiento sobre métodos anticonceptivos y regulación de la fecundidad que los de escuelas laicas. Por otra parte, el 50% de los egresados de escuelas públicas y privadas laicas consideraron haber recibido una formación satisfactoria, en tanto que solo el 38.9% de los de las confesionales compartieron esta perspectiva. Según los encuestados, los contenidos relacionados con abusos sexuales y organismos que protegen los derechos de los adolescentes resultan insuficientes, y se abordan de manera inadecuada. Finalmente, la mayoría considera que los temas relacionados con las transformaciones sociales y las identidades sexuales no heteronormativas aún son considerados tabú en las instituciones educativas.

Otro estudio realizado en la Universidad Nacional de San Luis (Salas, 2020) reveló que el número de jóvenes que no conoce la ley es tres veces mayor que los que están familiarizados con ella. Por su parte, a pesar de que muchos reconocen la importancia de los diversos aspectos de la sexualidad humana, apenas la mitad ve utilidad en los talleres educativos que imparten ESI.

En coincidencia con estos resultados, un estudio realizado por la Fundación Huésped (2017) señaló que siete de cada diez estudiantes han observado experiencias de embarazo en su escuela secundaria. El 45% de ellos refiere que predominó el debate entre los estudiantes, sólo el 39% menciona algún abordaje por parte de la institución educativa, y el 38% indica que no existió diálogo al respecto. En cuanto a la diversidad, el 50% de

los entrevistados informa que en su escuela se han registrado casos de discriminación basados en la orientación sexual o identidad de género. De aquellos que indicaron estar al tanto de estas experiencias, el 44% señala que no se abordó el tema de manera oficial, y el 38% que se discutió entre los estudiantes.

Estos hallazgos nos invitan a reflexionar acerca de la implementación que se está realizando de la ESI, y a proponer futuras direcciones. Es decir, cuando se invita a las adolescencias a hacer oír su voz, se escucha que consideran que no han recibido suficientes contenidos de ESI, y no se han tratado temas sobre los que desean informarse. En consecuencia, resulta central promover que se realicen nuevos talleres que brinden información acerca de: embarazo en la adolescencia, discriminación en la escuela, prevención de abusos sexuales, conocimiento de derechos e identidades sexuales no heteronormativas. Dado que estos contenidos parecen aún ser considerados tabú en algunas instituciones, puede resultar importante facilitar el acceso de la información más allá del ámbito institucional escolar. En relación con esto, presentaremos una propuesta en relación con el uso de QR como parte de futuras direcciones y posibles recomendaciones.

Recursos para trabajar ESI

Las iniciativas que llevó a cabo el Ministerio de Educación abarcan desde la creación y difusión de recursos y materiales de ESI destinados a los docentes, así como la elaboración de programas de formación presenciales y virtuales -dirigidos a docentes, equipos de conducción y supervisión-. Los cursos virtuales se desarrollaron en colaboración con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Las temáticas abordadas incluyen la diversidad sexual, la maternidad y paternidad en la adolescencia, y la promoción de relaciones saludables para prevenir la violencia de género.

En relación con la difusión de materiales, el programa ha compartido propuestas para abordar la ESI en educación inicial, primaria y secundaria vía web (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). También recursos dirigidos al trabajo con poblaciones específicas (tales como materiales en lenguas indígenas para el trabajo con pueblos originarios, y láminas que facilitan el trabajo con estudiantes con discapacidad). A su vez, hizo disponibles una selección de producciones sobre ESI, tales como cuadernillos de trabajo, cuentos, videos, programas de radio, entre otros (ver Anexo).

En esta línea, el Programa desarrolló guías de actividades y juegos, recomendaciones audiovisuales, programas, series y películas vinculadas a la temática orientado a los estudiantes de educación media. Si bien esta colección cumple el objetivo de acercar recursos para que el estudiante conozca acerca del cuidado de su cuerpo, y reconozca y haga valer su derecho a recibir ESI, no existen intervenciones específicas que exploren su perspectiva acerca de cómo se está implementando. Es decir, cuáles son sus conocimientos, intereses e inquietudes en torno a la materia. Por el contrario, el excesivo foco puesto en la formación docente y de las familias, desplazó el objetivo central de la ESI: que niñeces y adolescencias sean verdaderos sujetos de derecho (Ronconi, Espiñeira y Guzmán, 2023). En consecuencia, resulta relevante proponer que se incorpore su mirada para evaluar el cumplimiento de la ESI en las escuelas, así como para mejorar y fortalecer políticas en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esto podría llevarse cabo, por ejemplo, a través de la realización de encuestas, entrevistas y grupos de discusión que incluyeran a estudiantes de distintas escuelas -considerando que el acceso a ESI varía de acuerdo al tipo de institución-. Sería interesante brindar, a su vez, a las adolescencias la oportunidad de desempeñarse como tutores o coordinadores de estos grupos. Siguiendo a estudios previos, realizar estas actividades tiene el potencial de promover que se involucren activamente en construir su propio aprendizaje (Böheim et al., 2021; Reynolds, 2021).

Futuras direcciones y recomendaciones

En relación con las brechas en la implementación, investigación y políticas centradas en la perspectiva adolescente en relación con la ESI, cabe destacar que diversos estudios han posicionado a la tecnología como un campo propicio para promover la participación de las adolescencias en su propio aprendizaje (Ortiz y Rubino, 2010; Pini et al., 2016; Pereyra, 2019; Mata Abdelnour, 2023). Spinelli et al. (2023) destacaron el

efecto facilitador de incorporar códigos QR al ámbito educativo, como una adaptación a los nuevos estilos de aprendizaje de las adolescencias. A su vez, destacan como beneficios de esta herramienta que requiere pocas destrezas para su uso, y no tiene costo.

Considerando los estudios realizados y la relevancia de consolidar la ESI desde la perspectiva de sus principales receptores, una posible recomendación que puede realizarse es la de incorporar códigos QR en todos los establecimientos educativos del país. Esto permitiría explorar las percepciones y opiniones de las adolescencias, y mejorar los esfuerzos destinados a la implementación de la ley. A su vez, podría utilizarse para la transmisión de sus contenidos. Es decir, su escaneo podría dar acceso directo a cuadernillos digitales en relación con ESI, y seleccionar aquellos relacionados con cada rango etario. Con el fin de maximizar el alcance a la población blanco, se podría distribuir estratégicamente los QR a lo largo del país, en establecimientos tanto públicos como privados, y en espacios de concurrencia masiva, tales como estaciones de trenes, subtes y colectivos. De este modo, la implementación de esta herramienta constituiría una estrategia capaz de dar alcance a una población más amplia, fomentar el aprendizaje autónomo, y el desarrollo de una mayor conciencia alrededor de temáticas cruciales para la salud integral en la adolescencia.

A su vez, sería importante que las adolescencias pudieran brindar retroalimentación acerca de esta propuesta. Esto podría darse, por ejemplo, a partir de invitarlos a realizar recomendaciones para mejorar su implementación (participando de encuestas, grupos de discusión, etc.), y a participar de la divulgación y promoción de la implementación de esta herramienta.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue realizar un recorrido por estudios acerca de la implementación de la ESI en las instituciones de educación media en Argentina.

Su implementación ha sido un paso significativo hacia la construcción de una sociedad más inclusiva. Sin embargo, ha enfrentado diversas brechas y desafíos, tales como la desigualdad en el acceso, la formación insuficiente del personal educativo, la falta de materiales, y de enseñanza de temas relacionados con la diversidad de género y orientación sexual. A su vez, los estudios realizados indican una falta de atención a los conocimientos y miradas de las adolescencias en torno a este tema. En consecuencia, explorar y comprender su perspectiva resulta esencial para desarrollar estrategias educativas y políticas públicas efectivas en torno a la ESI (Leung et al., 2019). Esto resulta particularmente importante en el contexto actual, en el cual tanto el ajuste a las políticas públicas de género, el potencial desfinanciamiento producto de las mismas, y la habilitación de discursos violentos que atacan a la ESI, convocan aún más activamente a promover que se continúe invirtiendo, desarrollando y promoviendo esta herramienta esencial para la salud de las adolescencias (del Bianco, 2024).

En conclusión, a partir del trayecto realizado, este trabajo aboga por el diseño de estrategias educativas y políticas públicas que fomenten un enfoque de la ESI más inclusivo y centrado en el estudiante. Llevar a cabo estas políticas nos permitirá brindar protagonismo a las adolescencias, quienes son directas destinatarias de este programa, así como herramientas a los docentes, quienes cumplen un rol clave en su acompañamiento.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Ciudad de México, México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Alfonso-Figueroa, L., Figueroa-Perez, L., Garcia-Breto, L. y Soto-Carballo, D. (2019). Abordaje teórico en el estudio de las conductas sexuales de riesgo en la adolescencia. *Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23 (6), 954-968. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942019000600954
- Ammaturo, A. & Cevasco, J. (2024). The role of the establishment of causal connections and elaboration question answering tasks in the comprehension of spontaneous narrative discourse by Argentine college students. *Reading Psychology*, 45 (2), 196-217.
- Bilello, A., Gangli, C., Amigo, C., Audisio, A., Chiesa, G. y Villegas, R. (2014). ¿Para qué la Educación Sexual Integral? *Proyecto de Investigación*. Facultad de Psicología, U.N.R. Rosario, Argentina.
- Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A., Alles, M. y Seidel, T. (2021). How changes in teachers' dialogic discourse practice relate to changes in students' activation, motivation and cognitive engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100450. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
- Borrero Arizaga, C. L. (2022). Implementación de la Educación Sexual Integral en el ciclo básico de la Escuela Agrotécnica Eldorado-Misiones. *Revista de Educación en Biología*, 25(1), 73–78. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v25.n1.35372>
- British Columbia Teachers' Council (2019). *Professional Standards for BC Educators*. Recuperado de https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu_standards.pdf
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40 (1) 136-151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>
- Caraballo, M. R. y Faletti, M. A. (2021). Representaciones y prácticas en torno a la implementación de la educación sexual integral en una institución educativa de nivel primario de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). *Acción Psicológica*, 18 (2), 67–76.
- Casi, D. B., Linare, C. E. y Bruschetti, L. E. (2022). Pensar la Educación Sexual Integral en el nivel primario bonaerense desde las experiencias y relatos de los equipos gestión. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13 (25), 00015. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1123ç>
- Cimino, K., Vergara, M. y Marina, M. (2009). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación /Consejo Federal de Educación.
- Cravero, C., Rabbia, H. H., Giacobino, A. y Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Temas Actuales en Investigación Educativa*, 0 (21). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>
- Dewhirst, S., Pickett, K. V., Speller, V., Shepherd, J., Byrne, J., Almond, P., Grace, M., Hartwell, D. y Roderick, P. (2013). Are trainee teachers being adequately prepared to promote the health and well-being of school children? A Survey of current practice. *Journal of Public Health* 36 (3), 467–475. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdt103>
- del Bianco, C. (2024). (4 de marzo). Próxima a cumplir 18 años en vigencia, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) está en riesgo. *El Diario AR*. Recuperado de https://www.eldiarioar.com/sociedad/proxima-cumplir-18-anos-vigencia-ley-educacion-sexual-integral-esi-riesgo_1_10980367.html

- Dirección de Adolescencias y Juventudes (2023). *Vínculos libres de violencias. Herramientas para el abordaje con adolescencias y juventudes*. Ministerio de Salud de la Nación. Recuperado de <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/vinculos-libres-de-violencias-herramientas-para-el-abordaje-con-adolescencias-y-juventudes>
- DGCyE (2020). Pautas para el abordaje institucional de la educación sexual integral en el nivel secundario. Recuperado de https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/esipautas_para_el_abordaje_institucional_de_la_educacion_sexual_integral_en_el_nivel_secundario.pdf
- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>.
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). La educación sexual integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. M. Ramírez Hernández (comp.). *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión educativa* (pp. 195-221). Praxis Editorial.
- Fernandes de Araújo, L., Teva, I. y Bermúdez, M. P. (2014). Psychological and sociodemographic variables associated with sexual risk behavior for STIs/HIV. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 120-127.
- Ferrari Mango, C. (2019). La política pública y sus elementos constitutivos: una mirada desde el Programa Ingreso Social con Trabajo. *Argentina. Trabajo y Sociedad*, 33, 241-250. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712019000200241&lng=es&tlng=es
- Fundación Húésped (2017). *Resultados de la encuesta sobre Educación Sexual Integral*. Recuperado de <https://www.huesped.org.ar/noticias/encuesta-educacion-sexual-integral/>
- González Bango, M. A., Blanco Pereira, M. E., Ramos Castro, G., Martínez Leyva, G., Rodríguez Acosta, Y. y Jordán Padrón, M. (2018). Educación en infecciones de transmisión sexual desde la adolescencia temprana: necesidad incuestionable. *Revista Médica Electrónica*, 40 (3), 768-783. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000300018&lng=es&tlng=pt.
- International Planned Parenthood Federation. (2008). Sexual Rights. An IPPF Declaration. Recuperado de https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration_1.pdf
- Isorna Folga, M., Fariña Rivera, F., Sierra, J. C. y Vallejo-Medina, P. (2015). Binge drinking: conductas sexuales de riesgo y facilitadoras del asalto sexual. *Suma Psicológica*, 22, 1-8.
- Kim, M. & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Kismödi, E., Corona, E., Maticka-Tyndale, E., Rubio-Aurioles, E. y Coleman, E. (2017). Sexual Rights as Human Rights: A Guide for the WAS Declaration of Sexual Rights, *International Journal of Sexual Health*, 29 (1), 1-92. <http://dx.doi.org/10.1080/19317611.2017.1353865>
- Komlenac, N., Siller, H. & Hochleitner, M. (2019). Medical students indicate the need for increased sexuality education at an Austrian medical university. *Sexual Medicine*, 7(3), 318-325. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2019.04.002>
- Leung, H., Shek, D. T. L., Leung, E. & Shek, E. Y. W. (2019). Development of contextually-relevant sexuality education: lessons from a comprehensive review of adolescent sexuality education across cultures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (4), 621. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040621>
- Marina, M., et. al. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

<https://direcciongeneraldeeducacionprimaria.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/1c-los-ejes-de-la-esi.pdf>

- Martínez Ortiz, T. (2019). Experiencias y desafíos en torno a la incorporación de la perspectiva de género y la ESI en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la UNGS. En D. Lan (org.) *Actas IV Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Mata Abdelnour, E. (2023). Propuesta para la incorporación del modelado e impresión 3D para la enseñanza de Ingeniería Civil de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Educación*, 47(1), 460-478. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51675>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Recursos para trabajar la ESI*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos>
- Mitchell A., Smith A., Carman M., Schlichthorst M., Walsh, J. & Pitts, M. (2011). Sexuality Education in Australia in 2011. *Australian Research Centre in Sex, Health & Society. La Trobe University. Monograph Series* (81). Melbourne, Australia.
- Molina, C. R., Alarcón, C. S. y Molina, G. T. (2021). Educación sexual en las carreras de la salud del Campus Eloísa Díaz de la Universidad de Chile. *Revista Médica de Chile*, 149 (3), 447-457. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000300447>
- Montero, V. (2011). Sex education as a cornerstone for a healthy teenage sexuality. *Revista Médica de Chile*, 139(10), 1249-1252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001000001>
- Obach, A., Sadler, M. & Jofré, N. T. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: el rol de la educación sexual. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 848-854. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n6.70023>
- O'Brien, H., Hendricks, J. & Burns, S. (2020). Teacher training organizations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review. *Sexuality, Society and Learning*, 21 (3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Treaty Series. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Salud sexual, derechos humanos y la ley*. Recuperado de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/175556/9789241564984_eng.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Ortiz, M. V. & Rubino, L. S. (2010). Las TICs y las nuevas formas de lectura. *Revista Borradores*, 21, 1-15.
- Parker, R. & Murray, L. (2022). Introduction: Human rights and global health special issue. *Global Public Health*, 17(11), 3090-3097. <https://doi.org/10.1080/17441692.2022.2135752>
- Pereyra, E. J. (2019). Juventudes y TIC: Estados locales frente al abordaje de la promoción de la lectura. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 72, 135-150, <http://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi72.1117>
- Pilas, J. y Peralta, L. O. (2019). Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes, Artes y Letras*, (10). 10-12. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/8664>
- Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C. y Terzian, C. (2016). Consumos digitales de los jóvenes: ¿puentes o muros para la enseñanza escolar? *Propuesta Educativa*, (46), 84-92. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000200009&lng=es&tlng=es

- Pispira, J., Cevalco, J. & Silva, M. L. (2024). Impulsivity and gender-based violence in intimate partner relationships: insights from Latin America (Ecuador and Argentina). In Yuliya Richard, Ahmed Moustafa (eds.) *The Psychology and Neuroscience of Impulsivity* (pp. 65-82). London, UK: Academic Press.
- Puntambekar, S. (2022). Distributed scaffolding: scaffolding students in classroom environments. *Educational Psychology Review*, 34, 451–472. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>
- Reina-Granados, M. & Sierra, J. C. (2016). Excitación sexual: una revisión sobre su relación con las conductas sexuales de riesgo. *Terapia Psicológica*, 34 (1), 59-70. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v34n1/art07.pdf>
- Reynolds, D. (2021). Scaffolding the academic language of complex text: an intervention for late secondary students. *Journal of Research in Reading*, 44 (3), 508–528. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12353>
- Rionegro, F. y Barni, M. C. (2016). Estudio comparativo de proyecto de vida. En la adolescencia inicial y la adolescencia final. *VII Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de instituciones educativas*. Escuela de Educación, Universidad Austral. Recuperado de <https://www.teseopress.com/formaciondocente/chapter/199/>
- Ronconi, L., Espiñeira, B. y Guzmán, S. (2023). Educación sexual integral en América Latina y el caribe: Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir. *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246-296. <https://dx.doi.org/10.15691/0719-9112vol11n1a7>
- Rueda, A. (2020). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. *Mora*, (25), 255-262. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8538>
- Salas, F. (2020). La percepción de adolescentes sobre la implementación de la ESI. *Revista Intersecciones Psi*, 11, 19-25. http://www.intersecciones.psi.uba.ar/revista_ed_num_40.pdf#page=19
- Spinelli, O. M., Dreizen, E., Antonelli, A. & Stoeff Belkenoff, M. Z. (2023). Códigos QR en Educación Médica- Parte 3. Una innovación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 56 (1), 119-132. <https://doi.org/10.18004/anales/2023.056.01.119>
- Temoli, A. (2012). *La percepción de los adolescentes sobre la ESI*. San Luis, Argentina: Universidad Católica.
- Turchik, J. A. & Gidycz, C. A. (2012). Prediction of sexual risk behaviors in college students using the theory of planned behavior: A prospective analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(1), 1–27. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.1.1>
- UNESCO (2015). *Comprehensive sexuality education: a global review*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235707>
- UNESCO (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. Recuperado de <https://uis.unesco.org/en/files/fs39-world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals-2016-en-pdf>
- Vilas, C. M. (2010). Política y políticas públicas en América Latina. En Paula Amaya (eds.), *El Estado y las Políticas Públicas en América Latina: Avances y desafíos de un continente que camina en el fortalecimiento de la inclusión social* (1ed), (pp. 37-74). La Plata, Argentina: Universidad de La Plata.

Anexo

Recursos para trabajar la ESI

Institucional

Marco normativo

ESI en las jurisdicciones

Recursos para trabajar la ESI

Formación

Preguntas Frecuentes

En esta sección se encuentran recursos para trabajar la ESI en el aula, en la gestión escolar, con las familias y la comunidad. Se presentan de forma destacada las últimas producciones desarrolladas por el Programa.

Referentes Escolares de ESI - Educación Inicial	Referentes Escolares de ESI - Educación Primaria	Referentes Escolares de ESI - Educación Secundaria	La ESI y los equipos de supervisión
La ESI a la cancha	Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas	Educar en igualdad: "Prevención y erradicación de la violencia de género"	Hablamos de Educación Sexual Integral. Cuadernillo para estudiantes
Efemérides para trabajar la ESI	Colección ESI en Educar para docentes	Colección ESI en Educar para estudiantes	Colección ESI en Educar para familias
Sexualidad y discapacidad: guía para trabajar con la lámina de ESI	Láminas ESI y discapacidad	Láminas ESI - recreaciones auditivas y LSA	Legislación jurisdiccional y acciones de los equipos técnicos de ESI

Educación Secundaria

Te invitamos a explorar algunos recursos que toman distintos temas de Educación Sexual Integral.

Hablamos de Educación Sexual Integral. Cuadernillo para estudiantes.

Te invitamos a conocer este cuadernillo que busca enriquecer los espacios de participación estudiantil, para que puedan dialogar y debatir sobre los contenidos relacionados con la Educación Sexual Integral (ESI).

¿Qué lugares ocupan las amigas y los amigos en nuestra vida?

A partir de la propuesta de la página 84 de la *Compilación de actividades de Educación Sexual Integral*, te invitamos a pensar ¿cómo definirías la amistad? ¿cómo se construyen esos vínculos?

Entrá y divertite. Educación Sexual Integral para todas, todos y todes

A partir de la guía *Entrá y divertite*, elaborada por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, presentamos una selección de materiales que abordan específicamente temas de Educación Sexual Integral.

Entrá y divertite. Recomendaciones y recursos audiovisuales

A partir de la guía *Entrá y divertite*, elaborada por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, presentamos una selección de recomendaciones audiovisuales para ESI.

Nuestra ESI trans

En esta serie de micros vas a poder conocer el testimonio de jóvenes activistas de 17 a 23 años —que buscan sensibilizar y dar a conocer distintas situaciones de discriminación o violencias basadas en temas de género— y profundizar en algunos conceptos centrales de la ESI. El material fue creado por la Secretaría de Niñez y Adolescencias trans y sus familias de la RALGBT en el marco del proyecto #EsConESI, un proyecto de CASA, FUSA e Impacto Digital, impulsado

¿Qué es el amor romántico?

La formas de vincularse afectivamente se relacionan con los modelos que tenemos acerca del amor y las relaciones. Estos modelos fueron cambiando a lo largo del tiempo, pero aún podemos encontrarlos en algunos mensajes y discursos que reproducen mandatos y roles, en la vida cotidiana. Te invitamos a responder esa pregunta a partir de la propuesta presente en las páginas 95 a 97 de la *Compilación de actividades de Educación Sexual Integral*.

¿Por qué VIH no es SIDA?

Te invitamos a escuchar el programa de *Seguimos educando* del martes 17 de agosto, donde se preguntan por qué el VIH no es SIDA y qué significa I+L. Lucas Gutiérrez, de la Agencia Presentes LGBTI+, Valeria Fink, coordinadora de la unidad de estudios clínicos de Fundación Huésped, y Emir Franco, de RALJAP (Red Argentina de Jóvenes y Adolescentes Positivos) dan su testimonio. La canción del día es «Un día punk», de Juana Molina.

Nuestrans canciones: Brotecitos

Te invitamos a disfrutar del primer ciclo de *Nuestrans Canciones, Brotecitos*. Esta iniciativa del Centro Cultura Kirchner nace de un espacio de taller coordinado por Susy Shook y Javiera donde personas travestis, trans y no binarias de todo el país trabajaron colectivamente. Del encuentro de las músicas y letras creadas surgieron las diez canciones que integran este concierto.

La relación del infante con el adulto y sus implicancias en educación infantil chilena. Una revisión bibliográfica

The relationship between the infant and the adult and its implications in Chilean early childhood education. A bibliographic review

Natalia Villar-Cavieles

Universidad Católica del Maule, Chile

nvillar@ucm.cl

Tatiana Gurovich Pinto

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

tagurovich@uc.cl

Francheska Palma-Fabricio

Universidad Católica del Maule, Chile

francheska.palma@alu.ucm.cl

Mariana Flores-Castañón

Universidad Católica del Maule, Chile

mcflores@ucm.cl

César Faúndez-Casanova

Universidad Católica del Maule, Chile

cfaundez@ucm.cl

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-438>

Recepción: 01 Agosto 2024

Revisado: 18 Noviembre 2024

Aprobación: 16 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar a través de una revisión bibliográfica, la relación que tiene el infante con el adulto y la función que cumple el tono y emoción en este vínculo. Las fuentes de datos utilizadas como referencia son *Scielo*, *Google scholar* y *Pro quest Academic*, además de bibliografía específica y documentos ministeriales de Chile, donde se identifican dos líneas de desarrollo: a) las ideas de Wallon y Winnicott acerca de la función del adulto en la relación y emocionalidad del niño y b) las ideas de la pedagogía Pikler y sus implicancias en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) del nivel sala cuna. Donde resulta la importancia de la relación niño-adulto por medio del diálogo tónico y los ambientes apropiados, además del énfasis al desarrollo autónomo y libre en sala cuna, si bien no se especifica una metodología a utilizar, esto queda a criterio de las educadoras.

Palabras clave: corporeidad, diálogo corporal, sala cuna, pedagogía, desarrollo evolutivo.

Abstract

The article aims to analyze, through a bibliographic review, the relationship that the infant has with the adult and the function that tone and emotion fulfill in this bond. The data sources used as reference are *Scielo*, *Google scholar* and *Pro quest Academic*, in addition to specific bibliography and ministerial documents from Chile, where two lines of development are identified: a) the ideas of Wallon and Winnicott about the role of the adult in society. relationship and emotionality of the child and b) the ideas of Pikler pedagogy and its implications in the Curricular Bases of Early Childhood Education (2018) at the nursery level. Where it appears, the importance of the child-adult relationship through tonic dialogue and appropriate environments, in addition to the emphasis on autonomous and free development in the nursery, although a methodology to be used is not specified, this is at the discretion of the educators.

Keywords: corporeality, corporal dialogue, nursery, pedagogy, evolutionary development.

Introducción

El desarrollo infantil es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social; lo cual constituye el desarrollo psicomotor, comenzando como los primeros desafíos para el lactante, el de lograr la regulación de todos sus estados fisiológicos y emocionales (R. de Schejtmany Vardi, 2018) y con ello incluir los procesos psicológicos y sociales, lo que al constituirse de manera mal integrada puede generar perturbación en el desarrollo general del bebé, en la integración en su familia y a largo plazo intensificar malos vínculos de apegos (Cerda, 2011). En este proceso el lactante es totalmente dependiente y paulatinamente, se transforma en un ser autónomo, independiente, con participación, opinión y pensamiento propio, de manera tal que interviene activamente en el entorno donde vive (Puente et al., 2020). De lo cual, el adulto referente pasa a ser la figura mediadora para lograr generar las condiciones favorables hacia una crianza respetuosa, dejando una huella positiva, tanto física y psíquica, donde el lactante se descubre teniendo conciencia de su propio cuerpo asimilando mejor el mundo que lo rodea. De acuerdo a esto, se comprende que la etapa de la infancia es el periodo más significativo en la formación de las personas.

La base fundamental del desarrollo a nivel integral del bebé es el cuerpo y el movimiento, ya que le permite ir adquiriendo nuevos conocimientos y aprendizajes a partir de él. Para lograr esto de una manera positiva y óptima es necesario que exista un ambiente enriquecedor y propicio, además de un adulto cuidador que actúe como facilitador de su aprendizaje. Como señala Moreno Aponte y Vila Merino (2022), “el cuerpo presente del mundo de la cotidianidad es innegable y habita junto a cualquier alteración. Cuando ocurre un cambio de percepción del cuerpo propio y de los otros, mediado por situaciones sociales como las nombradas anteriormente, se asiste al acontecimiento de la modificación de las relaciones humanas” (p. 403).

Al conectar lo anteriormente citado, con el documento de *Chile Crece Contigo* (2012), sobre Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales, se puede interrelacionar lo descrito, sobre la importancia de cambiar los conceptos sobre las nuevas miradas de la estimulación, que dé cabida a considerar a los bebés como seres que tienen sus tiempos y espacios para poder ir desarrollando sus propias habilidades de aprendizaje desde el nacimiento hasta los primeros años de vida, de acuerdo a sus cambios personales de percepción corporal pero que son mediadas por las situaciones sociales. Según este documento, existen muchas relaciones como lo cita la metodología pikleriana, las cuales muchas de estas ideas están formando parte del currículum en la primera infancia. Es por ello, que, al leer las siguientes palabras, “Todo empieza por la espalda” (Beneito, 2012, p. 2) parece que es solo una parte de nuestro cuerpo, pero tantos estudios e investigadores han mencionado que es la base de como un bebé puede iniciar su desarrollo en todas sus áreas, siendo nosotros los adultos, los responsables de brindar ese apoyo y entorno óptimo para lograr así su crecimiento. Cuando hablamos de “conocimiento del cuerpo” por parte del niño y la niña, nos referimos, de acuerdo con Tasset (1980), a que el niño/a tome conciencia de la existencia de las diferentes partes del cuerpo y de las relaciones que éstas tengan, de manera estática o en movimiento, con el mundo externo.

La educación infantil es la etapa educativa que tiene como objetivo fortalecer y potenciar al máximo las habilidades cognitivas, sociales, lingüísticas, emocionales y motrices de los niños. Este desarrollo integral, es un proceso holístico e interactivo en el que interactúan las familias y las instituciones educativas. Todo lo que se haga o deje de hacer sobre los aprendizajes del niño, repercutirán a lo largo de toda su vida, es importante comprender que cada individuo tiene tiempos y ritmos distintos de maduración y desarrollo.

El siguiente artículo desea colocar de manifiesto la relación del infante con el adulto referente y cómo las funciones del tono y la emoción generan estos vínculos primordiales en el bienestar, seguridad corporal, estabilidad y regularidad al ritmo diario de vida. En consecuencia, se pretende plantear esas implicaciones generadas en los ambientes de aprendizajes, y que son reguladas por la capacidad que tiene el adulto de conectarse con el infante en su círculo personal.

Metodología

El estudio corresponde a una revisión de la literatura, donde a través de un análisis literario, entre documentos ministeriales educativos y de salud chilena, artículos de investigación, bibliografía específica del área, tesis, se recopila información de investigaciones primarias y secundarias con el fin de responder a un propósito y/o preguntas de investigación (Zawacki-Richter et al., 2020). La idea central es la identificación, localización y análisis de documentos que tienen información relevante con el tema a investigar (Cardona, s. f.), donde el objetivo es encontrar y situar el estudio en el contexto real y el vínculo con la teoría existente en distintas bases de datos.

La estrategia de búsqueda consistió en la revisión de fuentes secundarias: libros de textos, documentos ministeriales, monográficos u otros, los que fueron analizados y organizados a través del trabajo de dos investigadores (NVC y CFC) quienes poseen vasta experiencia en este tipo de enfoque. Además, se trabajó con la localización de las fuentes primarias, que se adhieren a artículos originales e informes de investigación, para ello se utilizaron operadores booleanos, “OR” para unir conceptos de un mismo constructo, mientras que “AND” separó grupos de conceptos, lo que permitió obtener una cadena de búsqueda adecuada con los siguientes conceptos *“tono, emoción, diálogo corporal, bebés”*.

La ecuación se ingresó a tres bases de datos (*Google Scholar*, *Pro quest academic* y *Scielo*), para identificar artículos que busquen la relación existente entre el tono y la emoción, y cómo la constante interrelación de ambos conceptos delimita y nutren el término cuerpo, con el propósito de obtener artículos que incluyeran los conceptos en su título, resumen y/o palabras clave. Se amplió la búsqueda en los documentos oficiales entregados por el Ministerio de Educación, de Salud y Desarrollo Social del país (Chile).

La selección de los artículos de revisión a incluir estuvo a cargo de tres revisores independientes (NVC, CFC y TGP) y los artículos se excluyeron si cumplían criterios de exclusión específicos predefinidos (tabla 1). La recolección de información estuvo a cargo del mismo equipo, al cual se unieron dos investigadores que contribuyeron en las siguientes etapas (MFC y FPF). De esta manera, se establecieron tres momentos que se describen a continuación. En primer lugar, se efectuó una revisión independiente de título y resumen para cada estudio, con énfasis en los criterios de la tabla 1, por tanto, los reportes que no se ajustaron a ellos fueron eliminados.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión - Publicados en idioma inglés, portugués y/o español- Investigaciones primarias de enfoque cuantitativo y mixto- Edades de 0 a 6 años- Documentos ministeriales de educación parvularia
Criterios de exclusión - Estudios duplicados- Artículos secundarios: revisiones o metaanálisis- Literatura gris, como disertaciones, presentaciones o actas- Artículos fuera del contexto de primera infancia

elaboración propia.

En la segunda etapa, se procedió a descargar los artículos para continuar el escrutinio según criterios de selección. Cada artículo se leyó en extenso de forma independiente por los miembros del equipo, para así obtener información de interés sobre el marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusión. Esto último, se realizó con apoyo de un texto sobre metodología de la investigación (Johnson y Christensen, 2019).

Finalmente, como parte de la tercera etapa, se procedió al análisis de información, rescatando lo encontrado en las fuentes primarias con lo descrito en las fuentes secundarias, para así, registrar toda la información encontrada que tienen como principal función presentar la información de aquellos estudios que dan respuesta al objetivo y preguntas de investigación.

Resultados

La tabla 2 y 3 muestra el número de registros ubicados en la etapa de identificación que corresponde a fuentes de información primaria y secundaria, que responden al objetivo de la investigación. En los estudios y bibliografía, se detallan todos aquellos documentos necesarios para poder trabajar desde el conocimiento establecido, (1) la teoría y (2) lo estipulado en artículos, para así profundizar en el conocimiento y potenciar la credibilidad de la investigación.

Tabla 2
Descripción general de las fuentes primarias analizadas

Fuentes primarias			
Nombre	Revista	Año	Resultado
Lactancia materna y gestión del cuidado	Revista Cubana de Enfermería	2011	Describir la importancia de la preparación de las madres y los padres como cuidadores de sus hijas/os, los cuidados del niño/a y el autocuidado que debe aprender y manejar la madre durante los primeros días del posparto en relación con la lactancia. También se exponen orientaciones y estrategias que los profesionales del equipo de salud, pueden desarrollar para apoyar a la madre en el proceso de la lactancia para que se mantenga por un tiempo prolongado.
Familia y primera infancia: un estado del arte	Estudios Pedagógicos	2018	Es visible la falta de políticas y de acciones dirigidas a los niños menores de tres años. Esta situación es muy preocupante, en tanto la literatura ha mostrado que esta edad es fundamental para el futuro desarrollo del niño, y por supuesto del sujeto que representa en la sociedad.
Regulación afectiva y simbolización: Estudio comparativo entre niños oyentes y no oyentes en edad preescolar.	Anuario de investigaciones	2012	Los resultados obtenidos ratifican la importancia de favorecer el despliegue del juego dada su importancia como metabolizador de las experiencias afectivas. La función materna debe ir modificándose a la par de las transformaciones motrices, cognitivas y afectivas del niño. Esto requiere flexibilidad y tolerancia por parte de la madre para respetar los ritmos y cambios de su hijo.
Juego en primera infancia: Aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos	Cuadernos De Investigación Educativa	2021	Se destaca que las educadoras, a nivel de conciencia, tienen claridad para conceptualizar el juego, atribuyéndole una significativa valoración como medio para el aprendizaje, pero en su implementación se visualiza la instrumentalización de esta actividad en el significado que le atribuyen al juego educadoras que desempeñan su labor con párvulos menores de tres años
La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad	Estudios pedagógicos	2022	Enlazar la actividad pedagógica con la forma en que los educandos comprenden la experiencia del cuerpo en la escuela, la situación hermenéutica que pone de relieve el lenguaje y la acogida del educando cuando se presenta la experiencia del reconocimiento. Surge como propuesta que la síntesis cuerpo-palabra-alteridad es esencial en la experiencia del reconocimiento en una escuela dialogante.

Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de lactantes.	MEDISAN	2020	La efectividad de los programas de estimulación temprana se basa en la interacción estrecha entre el equipo multidisciplinario en el que se encuentra incluida la familia y la comunidad. La ciencia se ha encargado de mostrar ampliamente los beneficios de la estimulación para el desarrollo de capacidades y habilidades, así como también ha demostrado el impacto negativo o los efectos indeseables de la falta de estimulación para el desarrollo integral del niño.
Regulación afectiva diádica y autorregulación en los infantes en el primer año de vida	Anuario de investigaciones	2008	La observación a través del microanálisis de las interacciones madre-bebé a los 6 meses permiten ampliar el conocimiento acerca de los modos sutiles en los cuales los infantes van logrando la autorregulación de los afectos más primarios. El interjuego entre la oferta regulatoria del entorno parental y los recursos regulatorios propios que va construyendo el infante va instaurando el modo singular en que cada infante accede a la constitución subjetiva.
La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis	Revista Electrónica Educare	2014	Se determina que las docentes, las familias y los centros infantiles observados, coinciden en que en las edades de interés de esta investigación, se deben priorizar las relaciones afectivas y cognitivas de calidad con los niños y las niñas, y los ambientes educativos deben organizarse dentro de un enfoque que permita el desarrollo humano dentro de principios como el respeto al ritmo de desarrollo y vida cotidiana del infante.

elaboración propia.

Tabla 3
Descripción general de las fuentes secundarias analizadas

Fuentes secundarias			
Nombre	Tipo	Año	Objetivo
Bases Curriculares Educación Parvularia	Documento ministerial de educación	2018	Referente que define principalmente qué y para qué deben aprender las niñas y niños desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, según requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana
Un largo recorrido: desde Wallon y Winnicott hasta Pikler	Libro	2012	Explorar y profundizar en las ideas de los grandes pensadores del desarrollo infantil del siglo pasado, como Henri Wallon y Donald Winnicott, y su relación con la práctica de Emmi Pikler. El texto busca entender el paralelismo entre sus teorías y cómo estas influyen en la práctica educativa y médica, especialmente en el concepto de “motricidad autónoma” y el desarrollo emocional temprano del bebé.
Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales	Documento ministerial de salud	2012	Explica el desarrollo psicomotor, cognitivo y socioemocional por rangos de edad, describe las diferentes modalidades de apoyo y sus objetivos, e incluye lineamientos sobre detección temprana de alteraciones del desarrollo, intervenciones, registro y supervisión de la atención en estas modalidades.
Madurez Escolar	Libro	2003	Explica la forma en que los niños aprenden y su impacto en la construcción del cerebro. El libro transmite un ordenamiento y selección de una experiencia de muchos años en el diagnóstico, la reeducación y la docencia de los niños.
Movimiento y expresión corporal	Libro	2015	Los niños necesitan interaccionar con otras personas a través de la comunicación que se expresa, a su vez, por el lenguaje y la motricidad. El libro abarca diversos aspectos del crecimiento como la creatividad, la importancia de la motricidad, el juego y el aspecto lúdico de las actividades.
Colección de Cartillas de Crianza Respetuosa	Documento ministerial de Desarrollo social y familia	2022	Se trata de un modelo de crianza que busca fomentar el desarrollo de la autonomía, la confianza y la responsabilidad en los niños, al tiempo que se les brinda afecto y apoyo.

Trayecto formativo: Cuidado y atención de niños y niñas. Material de apoyo para la formación de cuidadoras y cuidadores de niños y niñas	Documento Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad social	2015	Este manual es una propuesta de capacitación para el desarrollo de las competencias laborales correspondientes al desempeño como cuidador/a de niños y niñas
Moverse en libertad	Libro	1985	Propósito de establecer un método nuevo de educación consistente en dejar al niño en completa libertad para moverse. Favorecer el movimiento libre como por Puede parecer superfluo enumerar todos los detalles del entorno, pero nuestra experiencia demuestra que estos detalles influyen considerablemente en el desarrollo de los movimientos.
El Desarrollo postural y motor autónomo	Libro	2008	El objetivo principal de este libro es dotar a los futuros educadores de los conocimientos necesarios para entender el desarrollo humano en las diferentes áreas: sensorial, motriz, cognitiva y psicomotriz.
Psicología del Desarrollo	Libro	1997	Presentar unas bases teóricas coherentes del desarrollo humano; establecer una teoría general del desarrollo que pueda abarcar todos los hechos generados por los investigadores que se llaman a sí mismos “psicólogos del desarrollo”.
Teoría y práctica de la psicomotricidad	Libro	1980	Intenta proporcionar una visión general de lo que se entiende por educación psicomotriz y en que maneras y niveles se pone en práctica. En la segunda parte se revisa las cuatro concepciones generales de las estrategias psicomotrices para saber las diversas perspectivas desde las cuales se analiza.
Los orígenes del carácter en el niño	Libro	1975	Se centra en la necesidad de considerar los conjuntos naturales donde se inscribe la vida psíquica y cómo estos influyen en la evolución del carácter en los niños.
El proceso de maduración en el niño	Libro	1981	Se enfoca en los procesos de maduración y el ambiente facilitador que son esenciales para el desarrollo emocional y psicológico del niño. Winnicott destaca la importancia de la relación entre el bebé y su cuidador principal, usualmente la madre, como un factor crucial para este desarrollo

Del acto al pensamiento	Libro	1978	Explorar la relación entre la acción y el pensamiento, y cómo uno influye en el otro, propone que estos procesos de desarrollo no son lineales sino que están llenos de conflictos y antagonismos, lo que refleja la complejidad de la vida psíquica.
-------------------------	-------	------	---

elaboración propia, extraída de distintas fuentes entregadas del internet para extraer la importancia de cada documento.

Discusiones

Importancia del cuerpo, tono y emoción en la infancia y el rol del adulto

¿Será importante potenciar el desarrollo integral de cada niño, tanto en el aspecto motriz, lenguaje, social y cognitivo de forma simultánea? Condemarín et al. (2003) establecen que: “es difícil ponderar la importancia de cada factor en particular, debido a que ninguno opera de forma aislada” (p. 33). De lo cual, cada una de estas áreas, es fundamental en el desarrollo de la primera infancia, para garantizar de forma transversal una adecuada estimulación desde el ámbito familiar como el educativo. Para Duarte et al. (2018) “es visible la falta de políticas y de acciones dirigidas a los niños menores de tres años. Esta situación es muy preocupante, en tanto la literatura ha mostrado que esta edad es fundamental para el futuro desarrollo del niño, y por supuesto del sujeto que representa en la sociedad” (p.114).

En este proceso, los adultos referentes deben ser capaces de brindar una adecuada estimulación y/o atención que ayuden a potenciar al máximo cada una de las habilidades del infante. La paternidad activa, la cual se inicia desde la gestación, beneficia tanto el desarrollo integral del niño y la niña como a la familia que acompaña el proceso. La base para facilitar un adecuado desarrollo íntegro del niño se sustenta en la creación de ambientes seguros, de confianza y facilitadores durante la primera infancia. En este proceso, la familia debe ser capaz de generar un apego seguro con su hijo(a) donde prime el respeto y la autonomía del niño(a). Desde la psicología, la teoría del apego presenta varias aristas surgidas en la relación maternante y de diálogo corporal que se produce entre el niño(a) con el principal cuidador. Vargas et. al en Melendez, 2003, afirman que:

El apego consiste en la vinculación afectiva, estable y consistente que se establece entre un niño y su cuidador, como resultado de la interacción entre ambos. La ausencia de estimulación y atención durante los primeros tres años de vida trae consecuencias para el desenvolvimiento adulto de la persona, provocando alteraciones en el desarrollo emocional, intelectual, lingüístico, social y físico (p. 73).

Tener un ambiente propicio, seguro y adultos que quieren acompañar y permitir esta relación facilitadora establecerá una parte esencial en la formación integral de los niños y niñas, ahora bien, ¿qué sucede si se fomenta una atmósfera emocional inadecuada por parte del adulto referente?, ¿puede incidir negativamente en la formación de los niños? El ambiente en sí potencia las posibilidades de desarrollar las áreas propias de cada ser humano, que tienen que ver con el autoconocimiento. Un ambiente inadecuado dificultará las posibilidades de conocimiento corporal, la proyección con las otras personas, la adecuación con los objetos y su constante relación entre los tres entes; a la vez dificultará el reconocimiento de conceptos motrices como lateralidad, las nociones espaciales que son una ayuda importante para elaborar el esquema corporal (Condemarín et al. 2003).

El adulto referente debe ser capaz de acompañar el proceso de aprendizaje, siempre respetando los hitos evolutivos, intereses y la autonomía de los infantes, ya que su influencia en el desarrollo saludable de las habilidades de los niños y niñas trasciende más allá de lo perceptible. Un hogar disruptivo puede afectar considerablemente la vida de un niño(a), de lo cual, la atmósfera emocional es fundamental en el desarrollo de estos ambientes de aprendizaje, con ello la alteración en la calidad de las interacciones entregada por tensiones interpersonales de los miembros de la familia, algún tipo de enfermedad, las limitaciones económicas o el

excesivo trabajo de los padres, impedirá los reales tiempos para un ambiente propicio en donde existan espacios acordes para cada niño y niña.

Abordar el rol del adulto desde las investigaciones de Winnicott quien enfatiza en los cuidados que deben presentarse, considerando al adulto referente como el agente principal del ambiente, y no como parte de él, es importante en los primeros años de vida. Con ello, se espera que genere en el ambiente un factor tranquilizador, desde una mirada envolvente para conformar los cuidados importantes que se deben trabajar en este espacio (Beneito, 2012).

En ocasiones, para las familias resulta complejo poder instaurar estos ambientes, debido a los diversos cambios que se han producido en la sociedad, en las políticas públicas y en el concepto mismo de familia, donde antiguamente el rol de la madre era responsabilizarse de los hijos, mientras que la función del padre se centraba en proveer el sustento económico, cada uno de estos elementos han generado importantes cambios a la hora de abordar la crianza. La igualdad de derechos entre varones y mujeres ha dado un lugar de gran debate a nivel mundial, así lo expresa el Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad social (2015) en donde el rol de la mujer no sólo recae en temas de aspectos del hogar o labores de casa, sino que además ingresa a contribuir económicamente en aspectos de sustento en la estructura familiar, en donde el impacto directo ha recaído en los niños y niñas, siendo las guarderías, el televisor, los abuelos o escuelas, que han asumido el rol de cuidador.

A pesar de estos cambios en la sociedad, autores como Wallon, Winnicott y Pikler sostienen la importancia de un cambio de actitud por parte del adulto, que a pesar de no poder estar del todo presente, si debe tener la capacidad de brindar espacios de calidad para el desarrollo óptimo de los niños y niñas. En base a esto, Pikler (1985) declara que “el adulto debe manifestar paciencia, consideración y dulzura en sus relaciones con el niño y evitar manipularle, meterle prisa e intervenir intempestivamente en la aparición y el desarrollo de sus funciones. La actitud no intervencionista no es, pues, una actitud puramente negativa” (p.13).

El niño está orientado a lo social desde antes de nacer y tiene la necesidad del otro, esa debilidad o inmadurez le da al menor la dimensión social ya que es incapaz de efectuar nada por sí mismo, el recién nacido es manipulado por otro y sus primeras actitudes toman forma a través del movimiento del otro. El bebé y el adulto referente se encuentran en relación desde el inicio y son las emociones y las fluctuaciones tónicas las que impulsan al niño al mundo social (Wallon, 1975).

Según Pikler (citado en Beneito, 2012), es el mismo bebé el que le da un sentido a su motricidad generando: la motricidad autónoma, encontrando por sí mismos y sin que les sean enseñadas, las diferentes posturas y los nuevos desplazamientos, pudiendo utilizar su cuerpo y el movimiento para transmitir un mensaje o emocionalidad, siendo un mediador de palabra. De acuerdo con la metodología pikleriana, crear un sistema de cuidado único favorecerá las relaciones interpersonales entre el lactante y el adulto, donde los momentos cotidianos como el aseo, la lactancia, el juego, la alimentación y/o el vestir generarán un ambiente de atención e intimidad que privilegian el vínculo afectivo y efectivo con el niño(a). Entonces Pikler (1985) advierte que la ayuda que entrega el adulto referente en el desarrollo del niño consiste en determinar una organización certera del entorno, adecuando las necesidades que se observan en cada etapa, lo que conlleva un principio educativo esencial para poder reconocer la naturaleza de cada función.

“El niño es un ser genética y biológicamente social” de acuerdo con Beneito (2012, p. 2), por lo mismo se debe estudiar y analizar el papel de la emoción y el rol del otro (adulto) en el proceso de relación y comunicación, puesto que el adulto referente resulta ser en los primeros años de vida el contacto directo con el exterior y juega un papel predominante en el desarrollo integral del niño y la niña. Por lo tanto, la estabilidad y equilibrio emocional de los bebés son responsabilidad de la cuidadora y/o adulto a cargo. En este sentido se debe priorizar que el adulto sea constante en su interacción con el infante y que mantenga rutinas diarias en todo el quehacer con el bebé. Esto tendrá como resultado que todo el aprendizaje sea más significativo puesto que estará íntimamente ligado a la emoción que se logra, es decir, que este aprendizaje perdurará en el tiempo si la emoción juega un rol importante puesto que la emoción es el preludio del razonamiento: la emoción une en

el niño desde el principio de la vida, la propia receptividad, la motricidad y las relaciones con el mundo que lo rodea.

Según *Chile Crece Contigo* (2012), el adulto debe tener la función de acompañamiento, brindándole un ambiente confiable y seguro, favoreciendo el dominio gradual en el niño(a) de habilidades cognitivas, motoras, socio-emocionales y comunicacionales, a través de estrategias que permitan al niño(a) la exploración autónoma de un ambiente enriquecido (física y de interacción) en donde se encuentran estímulos apropiados para desplegar y consolidar sus capacidades, de acuerdo a su propio ritmo de desarrollo y sus características individuales. Las primeras actitudes del niño se dan gracias a la relación de este con el otro y con el ambiente que lo rodea. El menor puede lograr su completo despliegue gracias a la relación significativa que mantiene con el entorno. La presencia y la ausencia de sujetos y objetos permiten al bebé organizar la distinción entre fuentes internas y externas de la excitación. La relación cara cara, los rituales de alimentación, baño, muda y la motricidad autónoma les brinda a los niños memorias y recuerdos para cuando se encuentren sin un adulto. Winnicott (1981) indica que debemos permitir a cada niño sentir la capacidad de estar “solo” de esta manera podrá descubrir a su propio yo. Las interacciones llevadas a cabo entre el niño y su entorno son quienes modelan y estructuran a lo largo de la vida todo su sistema de relaciones y comportamientos.

Corporalidad y movimiento. De la teoría a la práctica en las bases curriculares de educación parvularia

Las Bases Curriculares de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) en el Núcleo de Corporalidad y Movimiento mencionan que el movimiento del cuerpo es la base de los aprendizajes de los niños y niñas, ya que es fundamental para desarrollar las diferentes áreas tanto emocionales, afectivas, cognitivas y socioculturales; de esta manera los niños adquieren conciencia de su propio cuerpo. Para este proceso se requiere que el adulto observe y registre las capacidades que el niño y niña tiene invitándolo a descubrir, conocer y explorar de forma libre el medio que lo rodea a través de experiencias oportunas de acuerdo a sus intereses y necesidades utilizando materiales pertinentes y seguros de acuerdo a su edad que le permitan explorar su corporalidad y diversos movimientos respetando su propio ritmo de aprendizaje.

Especialmente en los primeros años de vida dar seguridad, contención afectiva, realizando una continuidad psíquica con el lactante a través del contacto afectivo corporal, entregando un diálogo tónico dentro de los cuidados cotidianos que se producen en distintos momentos, enseñando corporalmente y afectivamente a través del habla utilizando una anticipación verbal en cada rutina estable en el día a día. De este modo se proporciona una relación consciente y autónoma de la corporalidad y movimiento; siendo la base para el desarrollo de la personalidad. Como señala Huerin et al. (2012), debe existir una minuciosa observación en la expresividad de los infantes, ya que sus miradas, gestos y vocalizaciones son la vía privilegiada para entregar estados afectivos, sensoriales y motivacionales.

A partir del movimiento las niñas y los niños adquieren conciencia de su propio cuerpo, desarrollan grados crecientes de autonomía, fortalecen su identidad, descubren su entorno, expanden sus procesos de pensamiento, resuelven problemas prácticos, establecen relaciones de orientación espacio temporal y potencian su expresión. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018, p. 59). *Chile Crece Contigo* es un subsistema de protección del estado de Chile, coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022) que acompaña a niños, niñas y sus familias desde la gestación hasta los 9 años de edad, con el objetivo de alcanzar su máximo desarrollo. En este programa se logra visualizar la importancia de una crianza respetuosa entregando información oportuna a las familias que lo requieren, además de realizar talleres de apoyo en el cual educa sobre como potenciar el desarrollo físico; mejorando la libertad, autonomía incluyendo el ámbito socioemocional del niño, donde él se sienta seguro y confiado con las personas que lo rodean. El Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022) guía su trabajo mediante nueve nociones claves, estas son:

1. El Desarrollo Infantil es integral y multidimensional; se concibe la primera infancia como una etapa fundamental para la consolidación de la óptima expresión de las capacidades del infante, siendo determinante para su desenvolvimiento a lo largo de la vida.
2. Promocionar acciones de desarrollo infantil que tengan por objetivo mejorar el ambiente de desarrollo del niño o niña.
3. Promocionar acciones de estimulación oportuna en primera infancia, ya sea para orientar al desarrollo normal del lactante, como también para accionar ante rezagos y déficits.
4. Evaluar y detectar factores de riesgos ambientales y relacionales que puedan afectar al proceso de desarrollo del infante. Además, diseñar planes de acción integrales para intervenir oportunamente.
5. Toda estimulación e intervención vivenciada por el niño o niña presenta una mayor efectividad, esto debido a que la plasticidad del sistema nervioso también en primera infancia es eficaz.
6. El desarrollo cerebral del infante gestante hasta los 3 años es susceptible ante experiencias estresantes crónicas o de alta intensidad. Trayendo consecuencias negativas como respuestas patológicas o desarrollo biopsicosocial inadecuado.
7. El Apego Seguro como un hito fundamental para el desarrollo de la infancia, esto implica generar vínculos significativos, de calidad y respetuosos entre el cuidador e infante. De este modo el niño o niña sentirá que cuenta con un vínculo de seguridad y protección para abordar amablemente sus procesos de estrés durante el desarrollo.
8. La Crianza Respetuosa como premisa transversal a toda intervención para el bienestar infantil, esto se refiere a que todo infante merece respeto a sus necesidades y ritmos de desarrollo.
9. La Familia como principal usuario del programa *Chile Crece Contigo*, por ello se entregan servicios de apoyo y educación al grupo familiar para acompañar una crianza, cuidado y estimulación adecuada.

Desde el nacimiento el niño y la niña están dotados de características únicas que determinan su modo de hacer, de pensar y ser. Se ve envuelto desde sus primeros días a enfrentar el mundo y sus problemas, y es a partir de las propias experiencias que va teniendo en su desarrollo, de las relaciones con los demás individuos y de las relaciones con las cosas y objetos que su cuerpo se convierte en lenguaje, en expresión, en puente de conexión y vínculo con este medio que le rodea. Todo lo que el niño o niña hace para conocer, explorar, relacionarse y aprender, lo hace a través de su cuerpo y sus movimientos. Las primeras experiencias que tiene son esencialmente corporales y son estas las que van dejando huellas en su inconsciente corporal (Nista-Piccolo y Moreira, 2015).

El movimiento es percibido como el lenguaje, el medio de expresión y comunicación, que define todo lo que el niño o niña puede expresar a través de su cuerpo. Así el núcleo de corporalidad y movimiento de las bases curriculares de educación parvularia, tienen como eje fundamental del desarrollo integral del párvulo, al movimiento, como herramienta y estrategia de desarrollo y potencialidad de la corporeidad y su noción, que lleva consigo aspectos no tan solo motrices, sino que también aspectos emocionales, sensoriales, afectivos, cognitivos y socioculturales. El niño o niña va construyendo su corporalidad en relación con sus posibilidades, entendiendo que es un ser único, y son las relaciones, interacciones y experiencias que tenga con su entorno, las responsables y promotoras de esta construcción y desarrollo (Wallon, 1978).

Así como se ha comentado, el movimiento se considera como un factor primordial que no debe faltar en el desarrollo del párvulo; el juego y la exploración libre en un ambiente seguro y de confianza, harán que los niños y niñas, puedan sentir a través de su corporeidad este bienestar y lo puedan expresar. El protagonista es el infante, seres sensibles a todo estímulo, ellos son quienes exploran su ambiente seguro y de confianza bajo una observación de los educadores o cuidadores, pero no de intervención de su proceso. Tal cual lo menciona la doctora Emmi Pikler en sus múltiples publicaciones, no hay que intervenir directamente en la actividad del niño o niña, ni ayudándolo, ni imponiendo estímulos o el modo de aprender, ya que en vez de ayudar a la actividad y al proceso de autonomía, se logra que el infante se vuelva dependiente de esta ayuda, un ser pasivo

que siempre buscará al adulto para resolver sus problemas prácticos, que no generará confianza en su actuar y por ende no habrá un gozo de exploración del entorno.

El adulto referente debe ser un observador de la exploración, saber identificar las potencialidades de la diversidad y deberá ofrecer experiencias con una metodología oportuna, para favorecer y potenciar el desarrollo del descubrimiento del párvulo. Lo anterior estará estrechamente ligado a un ambiente de aprendizaje óptimo, ofreciendo permanentes y variadas oportunidades de la exploración libre de los niños y niñas, respetando las necesidades de confortabilidad individual. El o los ambientes de aprendizaje deben ser atractivos con espacios de juegos, espacios amplios que faciliten y favorezcan el movimiento libre y fluido, los diferentes desplazamientos, diferentes posturas, etc.

De acuerdo a lo anterior, las nuevas formas solicitadas por el documento ministerial denominado Bases Curriculares de Educación Parvularia, en uno de sus núcleos declarados llamado Núcleo corporalidad y movimiento, se puede observar que sus planteamientos no están tan alejados de lo que solicita la pedagogía pikleriana, destacando de forma importante que la motricidad libre es la base para el desarrollo mental; el adulto referente brinda la confianza, la seguridad y el niño/niña realiza la actividad espontánea, de forma libre y autónoma para alcanzar el equilibrio afectivo, ayudando al párvulo a afirmarse como persona, pues el niño/niña organiza su mundo a partir de su propio cuerpo y de las relaciones que establece con los demás. Esta experiencia corporal brinda la base para el desarrollo de la identidad del individuo, en donde el cuerpo es el medio de expresión de las emociones y el cimiento de la inteligencia. El cuerpo del infante adopta la funcionalidad de instrumento (instrumento se refiere al uso del cuerpo como gestor de movimiento) para organizar su motricidad funcional, expresión y relaciones con los demás. La expresión misma será quien regule el comportamiento; el cuerpo es su lenguaje.

La génesis de los planteamientos de Emmi Pikler motivó la creación de una propuesta educativa centrada en el niño/a, al que entendía como un sujeto en desarrollo, en una evolución constante, con la capacidad suficiente para ubicarlo en el centro del proceso educativo. Es aquí donde se rescatan elementos como; la importancia de las emociones, el papel que desempeñan los “otros” en el ámbito de las relaciones sociales y la importancia que se le atribuye a la preparación de espacios los cuales favorecen el desarrollo del niño en todas las dimensiones. A la vez, la relación maternante y cómo éste evoluciona a partir de este proceso de diálogo, colocando principal atención, de acuerdo a estos planteamientos, en las atenciones que debe recibir el recién nacido, no solo a sus necesidades básicas, sino que apuntando a la importancia de la relación dialógica que se produce al entregar cuidados cotidianos al bebé, considerando al adulto como el agente facilitador y mediador entre el niño/a y el ambiente (Winnicott, 1981).

Las orientaciones pedagógicas declaradas en el Núcleo de Corporalidad y Movimiento expresan el valor del niño en la toma de conciencia progresiva del propio cuerpo y sus potencialidades, destacando que es un proceso que requiere de la observación del adulto para identificar y ofrecer experiencias en forma oportuna, la importancia de otorgar tiempo suficiente para el desarrollo, seleccionar los recursos más pertinentes, y así potenciar el descubrimiento cotidiano de sus avances, por sobre todo, que estos descubrimientos deben ser alcanzados en forma autónoma (MINEDUC, 2018). Por otro lado, dentro de los objetivos generales de la Educación Parvularia, plantea que la familia presenta un rol insustituible de primer educador, a lo largo de la infancia, niñas y niños aprenden y se desarrollan en el seno de una familia, la que a su vez está inserta en un medio social y cultural, además resalta a la familia como la que constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales. En ella, establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad. Lo anterior se articula con los aportes de Donald Winnicott quien enfatiza lo relevante de la relación madre-hijo especialmente durante la primera infancia.

Tardos (2014) plantea en sus postulados que al niño/a se le debe asegurar todas las posibilidades y amplitudes para el movimiento espontáneo, desarrollado por medio del juego libre e independiente,

asegurando que solo a través de esta actividad se puede observar en el niño/a la capacidad de aprender por sí mismo. El adulto referente, desde la pedagogía pikleriana, juega un papel muy distinto a la pedagogía tradicional (asistencialista en niveles sala cuna), es un adulto especialmente presente, que observa atentamente al infante para conocerlo en profundidad, debe cumplir funciones de acompañamiento y ser facilitador de un medio ambiente, así mismo, mantener una actitud contemplativa, pero no pasiva, ante los actos de los niños y niñas (Mena et al., 2021). Lo anterior se refleja en las bases curriculares cuando se señala que los centros educativos deben atender la integralidad de la formación, orientada a diversas dimensiones de la persona del párvulo – su corporalidad, sus emociones, sus valores, sus facultades cognitivas – mediante dispositivos pedagógicos también integrales, que se organizan a través del juego, el buen trato, las interacciones potenciadoras y los ambientes enriquecidos. Se destaca, además, según el MINEDUC (2018) que en la primera infancia se debe generar una atención individual, la cual: “Asume un cariz preponderante, en el vínculo y la interacción con los adultos del equipo pedagógico; gran parte de la actividad lúdica está orientada a promover los aprendizajes relacionados con la adquisición del lenguaje, del desplazamiento y los hábitos que le permitirán crecientes niveles de autonomía” (p. 26).

Las actualizaciones realizadas en los últimos años en el programa de *Chile Crece Contigo* han brindado especial énfasis al cuidado respetuoso y al proceso de apego, entregando materiales de apoyo con sugerencias y guías para los padres, con información necesaria sobre lactancia materna, consuelo efectivo del llanto, pataletas y estrategias de estimulación entre otros temas que han seguido los lineamientos de la pediatra Emmi Pikler. En el caso de la estimulación, la información entregada a los padres les indica que deben buscar espacios seguros en los cuales el menor pueda explorar por sí mismos, teniendo ellos la función de animar y acompañar en el proceso sin dirigir, siguiendo el rol de facilitador al cual Pikler le da énfasis en sus estudios (Pikler, 2008).

De lo anterior se puede destacar que los programas *Chile Crece Contigo* y el programa *Educacional de Párvulo* mantienen semejanzas al modelo pickleriano en cuanto al desarrollo autónomo del niño y cómo este se descubre a sí mismo, generando su propio aprendizaje. Dentro de las limitaciones, la falta de estimulación trae consecuencias en el aspecto psicológico, emocional y social, debemos tener presente la edad, ya que, para adecuar nuestras estrategias de aprendizaje debe ser de acuerdo con la edad del infante y sus capacidades. Por otro lado, la fortaleza de una crianza respetuosa ayudará al niño a aumentar los procesos madurativos afectivos de su cerebro, para favorecer el placer, la autonomía y la seguridad con su propio cuerpo, dando pie a la emoción, que es un indicador que guía el accionar del infante y de su cuidador, pues a partir de ésta será posible establecer un dialogo de comunicación y empatía para lograr organizar, orquestar y crear las funciones que formaran a un ser humano integral. El rol del adulto durante el proceso de maduración del bebé es fundamental, a través de la creación de un vínculo y de una sensibilidad que le permita darse cuenta de sus necesidades en cada momento y etapa del desarrollo del menor tomando un papel de agente facilitador principal, quien provee el ambiente tranquilizador, envolvente que va conformando a través de sus cuidados.

Por otra parte, los párrafos anteriores denotan la importancia que el diálogo tónico que se forma entre el adulto y el niño es de suma importancia, y al revisar los elementos que se destacan en las *Bases Curriculares para la Educación Parvularia* chilena, su teorización toma muchos de los postulados expresados por Pikler, Winnicott y Wallon, lo que de alguna manera le da sentido a una educación temprana e integral, de tal manera, a través del movimiento, las sensaciones y las emociones, el niño va conociéndose y expandiendo sus potencialidades, las que están articuladas con el cuerpo, tono, emoción y siendo el responsable el adulto o monitor de estimular de manera intencionada, un entorno libre.

Conclusiones

Para el desarrollo integral de la infancia es relevante tener en cuenta la influencia de factores biopsicosociales en el individuo; siendo estos la calidad de los vínculos, interacciones, ambiente y contexto donde se desenvuelve, como también las características propias del sujeto. Incentivar al infante a descubrir y descubrirse

con el entorno implica evocar la corporalidad y movimiento de éste. La autonomía, confianza, bienestar y seguridad depende de la calidad de las vivencias tiernas y respetuosas con los procesos de aprendizaje del niño y niña; donde pueda potenciar al máximo las competencias que lo lleven a ser parte de la sociedad que está recién explorando.

Al hablar de la importancia del cuerpo en la primera infancia, de acuerdo a lo visto en la revisión, no solo se refiere a un proceso de comunicación corporal, sino que da cuenta que existe todo un sistema de relaciones cognitivas del bebé con adultos referentes y entorno social. Desde el momento en que el menor nace comienzan a desarrollarse un mundo de sensaciones nuevas y enriquecedoras, por ello, las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial se basan en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las cuales trabajan en el marco curricular nacional que dirige la profesión de pedagogía y es el que orienta la labor del educador para poder trabajar con los menores. Así pues, por lo ya establecido, se quiere reiterar la intención de pretender que las ideas acerca de la relación entre cuerpo, emoción y tono en las experiencias desarrolladas en la niñez cumplen un rol fundamental en la creación de puentes y accesos reales y fuertes hacia los distintos planos del desarrollo del niño y niña, los que tendrán una base de sustentación más fuerte si esa relación ha sido constante en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Beneito, N. (2012). *Un largo recorrido: desde Wallon y Winnicott hasta Pikler*. La Plata, Argentina: Pikler Lóczy Euskal Herriko elkarte.
- Cardona, M. (s.f.). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Cerda, M. L. (2011). Lactancia materna y gestión del cuidado. *Revista Cubana de Enfermería*, 27(4), 327-336.
- Chile Crece Contigo (2012). *Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales*. Primera Edición. Gobierno de Chile.
- Condemarín, M., Chadwick, M. y Milicic, N. (2003). *Madurez Escolar*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Duarte, J., Zapata, L. P. & Rentería, R. (2018). Familia y primera infancia: un estado del arte. 1994-2005. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 36 (1), 107–116. DOI:10.4067/S0718-07052010000100005
- Huerin, V., Duhalde, C., Vernengo, M., Esteve, M., Laplacette, J. y Raznoszczyk, C. (2012). Regulación afectiva y simbolización: Estudio comparativo entre niños oyentes y no oyentes en edad preescolar. *Anuario de investigaciones* 19 (2), 233-241.
- Johnson, R. B. y Christensen, L. (2019). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (7th ed.). Nueva York, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Nista-Piccolo, L. y Moreira, W. (2015). *Movimiento y expresión corporal*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Meléndez, L. (27 de mayo de 2003). Charla de apertura presentada en la celebración del 15 Aniversario del INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y Adolescencia, Universidad Nacional.
- Mena, C., Flores C., Arteaga, P., Saldaña D. y Navarrete, E. (2021). Juego en primera infancia: Aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. *Cuadernos De Investigación Educativa* 12(1). DOI:10.18861/cied.2021.12.1.3063
- Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad social (2015). *Trayecto formativo: Cuidado y atención de niños y niñas. Material de apoyo para la formación de cuidadoras y cuidadores de niños y niñas*.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022). *Colección de Cartillas de Crianza Respetuosa*. Santiago.
- Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 48(1), 401-417. DOI:10.4067/S0718-07052022000100401
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid, España: Editorial Narcea S. A.
- Pikler E. (2008). *El Desarrollo postural y motor autónomo*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Puente, M., Suastegui, A., Andiñ, M., Estrada, L. y de los Reyes, A. (2020). Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de lactantes. *MEDISAN* 24 (6), 1128-1142.
- R. de Schejtman, C. y Vardy, I. (2008). Regulación afectiva diádica y autorregulación en los infantes en el primer año de vida. *Anuario de investigaciones* 15, 99-108.
- Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V. y Gamboa-Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare* 18(3), 67-90.
- Tasset, J. (1980). *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidón.
- Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Edición Nueva visión.
- Wallon, H. (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Winnicott, D. (1981). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (2020). *Systematic Reviews in Educational Research* (1st ed.). Wiesbaden, Alemania: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-27602-7.

Emocionalización corporal: un análisis de las políticas educativas actuales (Uruguay, 2020-2024)

Emotionalization of de body: an analysis of current education policies (Uruguay, 2020-2024)

Paola Dogliotti

Universidad de la República, Uruguay

paoladogliottimoro@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>

Natalia Estela

Universidad de la República, Uruguay

estelasocanatalia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5093-802X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-439>

Recepción: 06 Septiembre 2024

Revisado: 27 Diciembre 2024

Aprobación: 05 Febrero 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El trabajo tiene por objeto analizar un conjunto de guías para el abordaje de habilidades socioemocionales (HSE) elaboradas en Uruguay durante el actual período de gobierno conformado por una coalición de derecha (2020-2024). Partimos de entender que las guías constituyen potentes catalizadores de discursos neoliberales que subyacen a la educación en HSE, como son la psicología positiva y la inteligencia emocional. Una de las preguntas que estructura el análisis es acerca de los efectos que se producen en los cuerpos al entrelazarse la salud y la educación, y al entender a las emociones y afectos en términos de habilidades posibles de ser entrenadas y automatizadas. Se concluye que el discurso de la educación en HSE opera en términos de emocionalización corporal en dos ejes privilegiados: la salud mental y la educación física, y demás áreas expresivas del curriculum. En la emocionalización corporal, las emociones pasan a estados internos y comunicables y el cuerpo queda reducido a un sustrato orgánico y a una herramienta para expresión y exteriorización en una lógica instrumental. Se soslaya el carácter relacional, contingente e inaprensible tanto del cuerpo como de las emociones.

Palabras clave: cuerpo, habilidades socioemocionales, políticas educativas, psicologización, medicalización.

Abstract

The aim of this paper is to analyse a set of guides for addressing socioemotional skills (HSE) developed in Uruguay during the current period of government formed by a right-wing coalition (2020-2024). We start from the understanding that the guides are powerful catalysts of neoliberal discourses that underlie HSE education, such as positive psychology and emotional intelligence. One of the questions that structures the analysis is about the effects that are produced on bodies when health and education are intertwined and when emotions and affects are understood in terms of skills that can be trained and automated. It is concluded that the discourse of HSE education operates in terms of bodily emotionalisation in two privileged axes, mental health and physical education and other expressive areas of the curriculum. In the emotionalisation of the body, emotions become internal and communicable states and the body is reduced to an organic substrate and a tool for expression and externalisation in an instrumental logic. The contingent and inapprehensible relational character of both the body and emotions is overlooked.

Keywords: body, socio-emotional skills, education policies, psychologisation, medicalisation.

Introducción

Es posible identificar en los últimos años una irrupción de estudios teóricos que toman por objeto a los afectos en el campo de las ciencias sociales y humanas identificados como “el giro afectivo” *the affective turn* (Cvetkovich, 2012). La consolidación de las teorías del afecto en el ámbito académico se ha dado en paralelo con un “boom emocional” (Abramowski, 2023) o una “emocionalización de lo social” (Illouz, 2019) donde se intensifican tanto las formas racionales como emocionales del individualismo en diversos ámbitos de lo social (económico, político, educativo, de la salud, entre otros). En el campo educativo esto se traduce en una reconfiguración de sentidos en torno a la expansión de un “*ethos* terapéutico” (Sorondo, 2023a).

Este trabajo analiza los discursos en torno al cuerpo en las orientaciones y guías sobre educación en habilidades socioemocionales (HSE) en el sistema educativo uruguayo, en el actual período de gobierno conformado por una coalición de derecha (2020-2024)¹. Estas guías como potentes catalizadores del discurso de la educación en HSE están más cercanas a la práctica que otros documentos de la política y se configuran como dispositivos curriculares de educación de los cuerpos individuales y de la población de estudiantes y docentes del sistema educativo.

En el contexto de la pandemia, Uruguay, en el marco de una *red de gobernanza psicoterapéutica transnacional* (Dogliotti y Estela 2024; Dogliotti, Páez, Estela y Piñón, 2024), agudizó el trabajo en HSE en forma explícita para dar soluciones psicológicas a la crisis generada en ese contexto (Abramowski y Sorondo, 2022) en un canon afectivo-discursivo (Palacios Díaz, et al., 2023) e incorporándolas a las diferentes trayectorias de la política educativa (Bowe, Ball & Gold, 1992). Esto se materializó en orientaciones y guías de educación en HSE para el trabajo de los equipos docentes en los centros y en las aulas. Fueron elaboradas a pedido expreso del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a inicios del año lectivo 2021, por equipos técnicos de todos los subsistemas: Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP); Dirección General de Educación Secundaria (DGES), Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE). Esto conformó un terreno propicio para su profundización en una nueva guía y la expansión de numerosas experiencias en educación en HSE en el período pospandemia hasta la actualidad (Dogliotti y Estela, 2024). Estas guías como dispositivos curriculares en permanentes disputas discursivas entre tradiciones pedagógicas y políticas disímiles, se apropian de categorías de corrientes críticas, progresistas o escolanovistas (sujeto crítico, inclusión, derechos, trayectorias, sujeto activo, autonomía, entre las más recurrentes) y se resignifican con una fuerte adhesión a supuestos de una racionalidad neoliberal (emprendedor, productivo, resiliente, bienestar) y como solución mágica a problemáticas definidas en términos de riesgo social (vulnerabilidades de los sujetos como consumo de sustancias, bullying, suicidio, depresión o estados emocionales “negativos”) (Dogliotti y Estela, 2024).

La racionalidad neoliberal que caracteriza el discurso de las HSE y ubica la salud emocional y la realización individual en el centro de lo social y de las intervenciones institucionales (Cabanas e Illouz, 2019) va más allá de las lógicas de gobiernos de derecha e izquierda; conservadores y progresistas (Sorondo, 2023b), y configura una visión que pretende hegemonizar el campo educativo en vínculo con el auge del neoliberalismo y su impacto en la educación (Dogliotti et al, 2024)².

No es posible pensar la educación y la educación emocional sin aludir a la educación del cuerpo, donde cobra protagonismo la producción de una subjetividad capitalista que ubica en el centro el cuerpo propio, individual y saludable (Dogliotti et al., 2024). La educación emocional puede considerarse un dispositivo biopolítico de normalización de las poblaciones (Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022), en el que el cuerpo es configurado en términos biológicos en tanto especie (Foucault, 1992).

El objetivo central del artículo consiste en analizar la emocionalización corporal que produce el discurso de la educación en HSE en la educación física y las actividades expresivas, así como en la salud mental. Ambos aspectos del *currículum* son predilectos para producir una articulación entre emoción y cuerpo desde el punto de vista de la medicalización y la psicologización en el marco de una racionalidad neoliberal.

El artículo se estructura en un apartado teórico metodológico, dos apartados analíticos y las consideraciones finales. En ambos apartados analíticos se aborda la emocionalización corporal en el discurso de la educación de las HSE. El primero alude a la articulación cuerpo emoción en el discurso de la salud mental en las guías analizadas; mientras que el segundo focaliza la misma articulación en las áreas expresivas y la educación física.

Marco teórico metodológico

Los afectos y emociones moldean las superficies de los cuerpos individuales y colectivos que adoptan su forma a partir del contacto que tienen con los objetos y con los otros (Ahmed, 2015). Si bien distinguir afectos de emociones es una de las claves analíticas de las teorías del afecto, en este artículo interesa la pregunta no tanto por lo que los afectos y emociones son, sino por lo que hacen. Es decir, por los modos en que circulan, dejan marcas y “se pegan” en los cuerpos, advirtiendo un carácter relacional (Ahmed, 2015). Esto permite trascender la distinción entre sensación corporal, afecto, emoción y entenderlos de forma imbricada.

las emociones involucran procesos corporales de afectar y ser afectada (...), se refieren a cómo entramos en contacto con los objetos y con otras personas (...). no me (...) interesa (...) distinguir entre afecto y emoción como si se refirieran a aspectos diferentes de la experiencia (Ahmed, 2015, p. 312).

A partir de los materialismos feministas “las emociones involucran la materialización de los cuerpos y, por consiguiente, muestran la inestabilidad de ‘lo biológico’ y ‘lo cultural’ como maneras de entender el cuerpo” (Ahmed, 2015, p. 29). En la misma línea, “*la biología es un discurso*, no el mundo viviente como tal” (Haraway, 2022, p. 39) y en este marco “los cuerpos, en cuanto que objetos de conocimiento, constituyen nodos generativos semióticos-materiales” (Haraway, 2022, p. 40) donde ni uno ni el otro polo es excluyente. Los cuerpos y la naturaleza no preexisten al discurso “pero su existencia tampoco es ideológica, la naturaleza es un lugar común y una poderosa construcción discursiva, generada a través de las interacciones entre actores semiótico-materiales, humanos y no-humanos” (Haraway, 2022, p. 40). De este modo naturaleza y cultura, discurso y biología, centro y periferia, psiquis y soma están enredados (Wilson, 2021).

Estas autoras, afectadas por la filosofía de Spinoza, postulan una noción de cuerpo y afecto que excede a lo humano y animal e incorpora los cuerpos orgánicos e inorgánicos, artefactos y tecnologías. Todos los cuerpos tienen en común su naturaleza conativa, un “impulso activo”, un poder o una tendencia a persistir (Bennett, 2022, p. 34). A su vez, “cada uno de ellos, por su propia naturaleza de cuerpo, está continuamente afectando a y siendo afectado por otros cuerpos” (Bennett, 2022, p. 71). Esto implica que su potencia se da a partir de su afectación mutua, de formar ensamblajes, de modificar o ser modificado por otros. Alejándose de una mirada antropocéntrica, estos procesos de interacción no están bajo control jerárquico de ninguno de ellos, están sujetos a procesos de azar, contingencia y de tensiones (Bennett, 2022). Los cuerpos son afectados en

una relación marcada por la indeterminación, una relación en virtud de la cual el sujeto produce la emoción y al mismo tiempo se deja producir por ella. La emoción no es solo lo que se siente, es lo que hace sentir. (...) No es lo que nos hace acoger el mundo, es también la manera en que pedimos al mundo que nos acoja a veces con el riesgo de pedirle que nos dé más pulso (Despret, 2022, p. 91).

Si bien no es posible descifrar la forma en que se articula la relación con la emoción, los cuerpos no la experimentan pasivamente como reacción ante determinados estímulos. Pensadas de esta forma, las emociones implican cierta agencia de los cuerpos, pero debido al “despliegue de la indeterminación” (Despret, 2022) no es de la forma reduccionista y voluntarista que propone la educación en HSE.

Partiendo de que toda acción y movimiento implica cuerpos y atañen a los afectos y emociones y que “no es sin afectos o emociones que sucede la educación” (Abramowski, 2023, p. 44), nos preguntamos ¿Qué operaciones y discursos en torno al cuerpo se producen a partir de esta subjetividad neoliberal promovida por el discurso de las HSE en su articulación con la salud mental?, cuestión que será abordada en el primer apartado analítico. En el segundo nos preguntamos ¿Por qué se presenta una asociación más directa entre HSE y las áreas expresivas como el arte, la educación física, la música que con el resto de las áreas del *currículum* escolar?

Como hipótesis central del trabajo sostenemos que en las políticas educativas actuales, a partir de una permanente circulación entre lo local y lo global (Haraway, 2022), se produce una *emocionalización corporal* al articularse el significativo cuerpo con la salud mental, las emociones y afectos desde una lógica psicologizada y medicalizada. El cuerpo queda reducido a organismo, a un sustrato exclusivamente biológico³ a través de técnicas, estrategias y formas de decir propias de la psicología positiva y la inteligencia emocional. Estos discursos se centran en una concepción medicalizada de las emociones, comprendidas en términos biológicos como entidades naturales y radicadas en el interior de los organismos y no de carácter relacional (Illouz, 2019; Prati 2023). La medicalización patologiza las emociones “negativas” como la ansiedad o la tristeza que es preciso abordar e intervenir terapéuticamente. La *emocionalización corporal* se produce en y es efecto de la gobernanza terapéutica (Ecclestone, 2017)⁴ en la medida en que subyace a este entramado de discursos científicos y políticos una forma de producción de subjetividad que busca intervenir y produce un cuerpo vulnerable, frágil y en riesgo emocional.

Como parte de la *emocionalización corporal* se configura en las guías analizadas un segundo corrimiento: se emocionaliza no sólo al cuerpo, sino al arte, al juego y a la educación física al señalarse en sus propuestas que son las áreas con mayor potencial para desarrollar las HSE.

El conjunto de documentos analizados está conformado por la siguiente serie de guías de educación emocional.

Cuadro N° 1

Título del documento	Organismo	Dependencias y/o actores que participaron en su elaboración	Fecha de publicación y/o aprobación
Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales -Psicoafectivos en el Proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021	ANEP	Unidad de Análisis e Intervención (UNAI) de la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN en coordinación con: Equipo Programa Escuelas Disfrutables (DGEIP); Equipo Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante (DGETP); Equipo Departamento Integral del Estudiante (DGES)	2021
Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria	DGES- ANEP	Departamento Integral del Estudiante (DIE)	2021
Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada	DGETP- ANEP	Redacción y realización de fichas: Psicóloga Rossana Bruno Supervisión: Lic. Laura Bianchi y Prof. Julio Rodríguez Vaucher.	2021
Plan de promoción de Salud socioemocional-psicoafectiva en la educación	ANEP- Dirección de derechos humanos	Unidad de Análisis e intervención	2021
Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales.	ANEP	Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas	Elaborado durante 2022 y 2023, aprobado en 2024

Elaboración propia

Retomando la hipótesis central de nuestro trabajo afirmamos que estos dispositivos producen en los cuerpos una *emocionalización corporal*. La operación de asociar la emoción a lo corporal y en especial al área expresiva (arte, educación física, música, juegos, etc.) encierra dos premisas de partida:

1. Se entiende que el cuerpo y las emociones toman visibilidad cuando el cuerpo está en movimiento (la educación física) o en un tipo artístico de actividad corporal como puede ser la danza, el teatro, la música, los juegos, entre otros.

2. Se suspende la idea de que en el resto de los espacios de la trama escolar se produce como efecto de la transmisión cultural una educación corporal y afectiva, más allá de las intencionalidades de los sujetos de la relación de enseñanza y educativa.

En este sentido, postulamos junto a Milstein y Mendes (1999) y a partir de los estudios de Michel Foucault (1989) que en todos los espacios de la vida escolar se produce una educación del cuerpo y de los afectos, más o menos explícitamente (Varela y Álvarez-Uría, 1992) o como parte del currículum oculto (Apple, 1986), más allá de las voluntades de los sujetos. A su vez, consideramos a partir de ciertas afectaciones del psicoanálisis, que hay una dimensión del cuerpo y de los afectos que escapa a tal pretensión de educabilidad (Dogliotti, 2007; Dogliotti, 2008).

Análisis y discusión

A partir de cierta afectación del análisis político del discurso (Laclau, 1996) se realiza un análisis discursivo de documentos⁵. El tipo de análisis desarrollado apunta a identificar en el contexto de la producción del texto (Bowe, Ball y Gold, 1992), la disputa por el significado de la política a partir de sus expresiones y representaciones en los documentos, en este caso las guías y orientaciones de educación en HSE. En ese sentido, en el primer apartado se analizan los discursos en torno al cuerpo, las emociones y afectos en la invasión del campo de la salud en la educación. Y en el segundo se aborda la relación instrumental que las guías plantean entre las HSE, el juego, la educación física, el arte y lo corporal. A lo largo del artículo se problematiza acerca de los posibles efectos de estos discursos en los cuerpos y sus interrelaciones al producirse una emocionalización corporal.

Entre la salud mental y la salud socioemocional-psicoafectiva

En este apartado abordamos la articulación entre las nociones de salud y el discurso de la educación en HSE que se presenta en el corpus de guías seleccionado, analizando los discursos en torno al cuerpo que se presentan en esta articulación. Respecto al “Plan de promoción de salud socioemocional-psicoafectiva en la educación” (ANEP-DDHH, 2021), presumimos que en una primera instancia la adjetivación del término salud del título era mental y durante el proceso de elaboración fue sustituida por “socioemocional-psicoafectiva”. Los términos mental y salud mental aparecen 87 veces a lo largo del plan mientras que los términos socioemocional y psicoafectivo un total de 29 veces. A su vez, como se desprende del inicio de la introducción citado a continuación, la sigla que sintetiza la nominación del plan remite a mental “PSM” y no a los adjetivos “socioemocional-psicoafectiva”.

El presente Plan de PROMOCIÓN DE SALUD SOCIOEMOCIONAL PSICOAFECTIVA (PSM) en la Educación, está destinado a establecer los lineamientos respecto a la promoción de salud integral con enfoque de DDHH en el ámbito educativo.

Se enmarca en:

El Plan Nacional de Salud Mental (SM) que define la salud como un bien público socialmente determinado, entramado en el modo de vida, sostenido por la ciudadanía en su conjunto y garantizado por el Estado, (MSP, 2021)

La “Ley General de Educación y el “Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024” (ANEP-DDHH, 2021, p. 3).

El plan se sustenta en el Plan Nacional de Salud Mental. Por otra parte, el apartado titulado “Justificación” se basa en la salud mental y la cuantificación estadística a nivel mundial y nacional de los principales trastornos mentales, si bien se aclara que la salud mental va más allá de la ausencia de trastornos. A modo de ejemplo, así se sintetizan los principales datos nacionales:

En Uruguay la discapacidad por trastornos mentales ocupa casi el 33% del total de los APD⁶. Si consideramos APD por trastornos específicos:

- La depresión y la ansiedad son los que ocupan los mayores porcentajes (7,6% y 5,2% respectivamente).
- La carga por suicidio y autoagresión con un 2,6% de los años de vida ajustados por discapacidad (AVAD).
- Los trastornos mentales severos como la esquizofrenia y el trastorno bipolar ocupan el 1,9% y 1,4% de los APD respectivamente según la OPS.
- Los trastornos mentales - neurológicos, por consumo de sustancias y el suicidio causan:
 - el 19% de todos los años de vida ajustados por discapacidad (AVAD)
 - el 35% de todos los años vividos con discapacidad (AVD) (ANEP-DDHH, 2021, p. 5).

Las siglas APD, AVAD y AVD, en este entramado discursivo funcionalista, se tornan un fiel exponente del discurso biopolítico de la economía política moderna y el cuerpo, al igual que la población queda aquí reducido a un sustrato biologicista, medible y cuantificable para el establecimiento de estándares. La ansiedad es puesta en el lugar de lo patológico, mecanismo que forma parte de la medicina emocional y que a nivel mundial se ha tornado una industria que comercia salud mental bajo el rótulo de realización personal, bienestar y constitución emocional ideal (Illouz, 2010).

Retomando la presunción de la sustitución de la SM por la socioemocional del título, los objetivos generales y específicos del plan remiten a salud integral y salud mental respectivamente.

OBJETIVO GENERAL

Propiciar intervenciones orientadas a la promoción y prevención de salud integral desde una perspectiva de derechos en clave ANEP que favorezcan el bienestar de la comunidad educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir a fortalecer a las comunidades educativas como agentes de protección de la salud mental.

Promover el desarrollo socio - emocional y psicoafectivo, procurando reducir factores de riesgo y fortaleciendo factores protectores (ANEP-DDHH, 2021, p. 16).

Por otra parte, se presenta como uno de los subtítulos principales del plan “Implementación del plan de salud mental en la educación”.

Finalmente, consta que fue elaborado en septiembre de 2021 por los equipos técnicos de salud mental de los subsistemas de la ANEP (educación inicial y primaria, educación secundaria, educación técnico-profesional y formación docente). “La elaboración de este plan constituye un proceso participativo, cooperativo, interdisciplinar y articulado entre los equipos técnicos de SM de los subsistemas de la ANEP, constituyendo un marco común que pretende propiciar el bienestar de las comunidades educativas” (ANEP-DDHH, 2021, p. 3-4).

Todos estos elementos nos llevan a esa presunción de sustitución, que lleva a preguntarnos: ¿qué implica este corrimiento de lo mental a lo socioemocional? Ello forma parte del “boom emocional” (Abramowski, 2023) fenómeno más amplio a escala local-global donde múltiples esferas de lo social comienzan a ser leídas, invadidas, recubiertas por esta nueva adjetivación. En este plan pareciera que la tensión entre salud mental y salud socioemocional formó parte de las disputas entre los actores que la elaboraron. No sabemos los procesos de discusión entre los actores que elaboraron el plan y cómo se llegó a ese cambio de nominación, pero el documento presenta huellas, materializa esta tensión y opera como un dispositivo de disputa de sentidos en torno a la palabra salud.

Como segunda hipótesis de trabajo entendemos que se presenta en este plan y en las guías seleccionadas cierta invasión del campo de la salud al campo educativo, ambos significantes se entrelazan de diversas maneras, pareciera que por momentos se presentan en pie de igualdad, en otros en forma indistinta⁷.

Se plantea entonces el trabajo coordinado entre el sector salud y otros sectores, siendo uno de ellos la educación. En este sentido se apunta a la generación de entornos saludables, contemplando especialmente la dimensión psicológica, por lo que se pone especial énfasis en la Promoción de Salud Mental y la Prevención (ANEP-DDHH, 2021, p. 8).

La psicología se posiciona, junto a las áreas de psiquiatría y neurología, como las principales disciplinas para abordar la salud mental desde el punto de vista preventivo en la educación. En cierta medida se presenta un desdibujamiento del acto educativo, que tiene como principal cometido la transmisión cultural al enunciarse que “la educación implica en sí misma una práctica de salud” (ANEP-DDHH, 2021, p. 18). Opera a lo largo de las guías didácticas sobre educación en HSE y en especial en este plan un entrelazamiento discursivo entre salud y educación, que lleva a un corrimiento de su principal cometido y termina psicologizando y salubridizando la educación.

Dada la tasa de cobertura escolar, la escuela presenta una oportunidad única para impartir conocimientos sobre la salud, fomentar estilos de vida saludables y, especialmente, fortalecer el desarrollo psicosocial y físico para este grupo poblacional. A su vez, la escuela, como centro de enseñanza, aprendizaje, convivencia y crecimiento, es un espacio privilegiado para implementar actividades y programas integrales de promoción de la salud, transformándose los establecimientos educacionales en escuelas promotoras de la salud (OMS, 2004 en ANEP-DDHH, 2021, p. 10).

A tal punto se produce esta invasión que los centros se convierten en “escuelas promotoras de salud”, a partir de las recomendaciones internacionales de la OMS. En todas las guías aparece con énfasis esta apelación a los centros educativos. A modo de ejemplo, al referir a las prácticas de autocuidado y cuidado mutuo se expresa: “Estos espacios promotores de salud contribuyen a facilitar los procesos educativos” (ANEP, 2021, p. 6). “El centro educativo debe tender a generar una cultura preventiva y promotora de salud (ANEP, 2021, p. 7). “Las escuelas promotoras de salud” se convierte en un eslogan. La articulación entre salud mental y socioemocional y afectiva se expresa en las guías y con énfasis en la última del periodo abordado al proponer “la educación para la salud y el bienestar como eje central para el desarrollo de estilos de vida saludables” (ANEP, 2024, p. 3). La misma articulación se presenta en la siguiente cita que alude a la literatura internacional sobre el tema.

En la actualidad existe consenso, a nivel internacional, que la implementación de programas promocionales y preventivos de salud mental en la Escuela son necesarios para el bienestar de los estudiantes, pues permiten el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales y de resolución de problemas, los que se constituyen en factores protectores de la salud mental (Dowdy, Ritchey & Kamphaus, 2010; Weist & Murray, 2008; Wells et al., 2003 en ANEP-DDHH, 2021, p. 10).

Varias son las citas que recurren a lo producido internacionalmente para justificar la inclusión de las HSE en el sistema educativo como factor de protección y prevención de la salud mental. Esto forma parte de lo que se configura como una *red de gobernanza psico-terapéutica transnacional* (Ecclestone, 2017; Pykett, Jones, & Whitehead, 2017) sostenida en la evidencia empírica de investigaciones que promueven estas políticas. Otra de las articulaciones que se establecen con claridad en este entramado discursivo es la noción de riesgo social que supone una noción de los sujetos de la educación y en especial de sus cuerpos como vulnerables y carentes (Martinis, 2006). Se describe a la población estudiantil en términos disfuncionales, se detallan las tipologías más frecuentes de patologías mentales y desde allí se promueve la educación en HSE para su prevención. Esta circularidad entre diagnóstico de crisis, riesgo y prevención de patologías termina fijando performativamente a los sujetos y sus cuerpos en esa sintomatología. “La institución educativa constituye un ámbito propicio y estratégico para promover la salud, aprender a convivir y prevenir factores de riesgo” (ANEP-DDHH, 2021, p.3). Este modo de procesar y entender las psiquis en la niñez y adolescencia terminan obteniendo el efecto

inverso en tanto la premisa del punto de partida es el riesgo, la crisis, la inseguridad, la vulnerabilidad, la patología.

La promoción de salud atraviesa todos los niveles educativos, entendiéndose la educación básica desde un enfoque de autocuidado y capacidad de regular emociones. De manera progresiva se llega a un estímulo de habilidades socioemocionales y salud mental en la educación media en la cual se hace una fuerte apuesta al afrontamiento de crisis, seguridad física y mental, comunicación no violenta y salud sexual (ANEP-DDHH, 2021, p. 8-9).

Se articula discursivamente salud mental y física, HSE, crisis, prevención de violencia y salud sexual. El cuerpo físico es entendido en forma dicotómica en relación a la mente y puesto del lado de lo emocional. La salud cada vez aglutina mayor cantidad de sentidos con su máximo exponente en el sintagma salud integral.

Se concibe a la salud mental (SM) desde un paradigma que trasciende la dimensión clínica biomédica centrada en la patología exclusivamente. Esta concepción condice con el concepto de salud integral definido como “un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia” (OMS, 2001 en ANEP-DDHH, 2021, p. 12-13)

El modo de conceptualizar la salud integral por parte de la OMS la convierte en un significativo vacío (Laclau, 1996). “En este contexto discursivo, salud se vuelve un significativo vacío que aglutina múltiples representaciones” (Páez, 2019, p. 143) tanto de orden físico, mental como social. El concepto alberga y opera con una ilusión de plenitud tal que produce su propio vaciamiento. Funciona como un sistema, un discurso total. “Es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado -es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (Laclau, 1996, p. 75).

La traslación de la salud mental a la educación, en cierta medida invadiéndola, opera convirtiendo a los equipos interdisciplinarios que trabajan en los centros educativos en equipos de salud mental: “Por lo antedicho los equipos interdisciplinarios de la ANEP pueden considerarse equipos de salud mental en tanto apuntan al bienestar considerando los aspectos integrales en el ámbito de la educación” (ANEP-DDHH, 2021, p. 15). Afirmándose en la integralidad se produce una sustitución de la educación por la salud mental. Los documentos analizados son ambivalentes en los modos de nominación de los equipos interdisciplinarios, por momentos se los adjetiva con salud mental y en otros con la educación, lo que permite conjeturar la disputas, tensiones y articulaciones entre estas áreas. Así se expresa al referir a la modalidad general de intervención del plan

Las intervenciones de emergencia determinan situaciones de atención prioritaria desde la urgencia. No obstante, no deben contraponerse a las competencias propias de *los equipos interdisciplinarios de la educación*: promoción de salud y prevención de situaciones de riesgo a partir de la detección temprana, la coordinación con otros actores y acompañamiento desde acciones conjuntas y no circunscribirse a la derivación (ANEP-DDHH, 2021, p.19).

Esto se agudiza más aún en el apartado titulado “Relación entre salud mental y educación” donde se expresa que la salud mental es indisoluble del concepto de salud y educación. “La SM y la educación comparten los mismos objetivos y el mismo escenario, el desarrollo integral de la persona y su realización a través de su proyecto de vida” (ANEP-DDHH, 2021, p. 15). La integralidad tanto educativa como de la salud vacía de sentidos a ambos significantes, se pierde así la especificidad del acto educativo.

A lo largo de las guías analizadas, el pasaje de la salud mental a la salud socioemocional que operó en el título del plan, así como la presencia constante del discurso de la salud mental y la salud integral en su articulación con la educación para justificar la educación en HSE en el sistema educativo, permite sostener que forma parte de un discurso local-global de medicalización de las emociones (Illouz, 2019) en todos los ámbitos de la vida.

El cuerpo en la educación de las habilidades socioemocionales: educación física, juego y arte

Anteriormente planteamos que toda educación es una educación del cuerpo y de los afectos y emociones. En este apartado nos preguntamos por los efectos de la educación de las HSE en los cuerpos y de las relaciones lineales que las guías establecen entre educación física, juego y arte con la expresión de afectos y emociones.

Las guías destacan el lugar del centro educativo como espacio de sostén, cuidado y contención (ANEP, 2021) o de protección y respaldo “brindando a los estudiantes la posibilidad de distanciarse de las a menudo difíciles circunstancias que enfrentan fuera de la escuela” (ANEP, 2024, p. 23). Proponen que “los docentes del área artística (Educación Visual y Plástica, Educación física, Música) entre otras, constituyen un potencial privilegiado para la expresión y canalización adecuada de emociones” (ANEP-DGES, 2021, p. 9).

La relación del juego con las emociones se explicita en las orientaciones para el abordaje de las HSE elaboradas para todo el sistema educativo durante la pandemia:

Priorizar, en el proceso de inicio, las actividades que involucren lo expresivo de forma integral, (expresión plástica, corporal, musical, por el lenguaje) y lo lúdico-recreativo. Esto posibilita no sólo expresar, sino también canalizar y tramitar emociones afianzando el vínculo entre adultos, referentes y pares (ANEP, 2021, p. 11).

Cabe la pregunta acerca del significado en este contexto de la “canalización adecuada de emociones” a través de la música, la expresión visual, la educación física y lo lúdico recreativo, así como de “involucrar lo expresivo de forma integral”. Es claro el énfasis del abordaje de emociones para afianzar vínculos y generar un clima agradable.

Entendemos como acciones la generación de actividades que propicien el diálogo ameno, la reflexión y el trabajo en equipo, en un clima de alegría y disfrute (lúdico). Pueden fomentarse a través de cuentos, música, la expresión artística, siempre teniendo en cuenta los intereses del grupo. Trabajar lo que nos genera un cortometraje o una canción que los estudiantes aporten, así como fortalecer la valoración de los intereses, constituye un recurso valioso para el grupo. Con el cuerpo, a través del gesto y la representación dramática (role playing), también es posible expresar los contenidos emocionales (...) Todos ellos son medios de expresión que favorecen la exteriorización emocional y el desarrollo de la creatividad como capacidad de ser y actuar de manera diferente a lo convencional, promoviendo la transformación (ANEP- DGETP, 2021, p. 10).

La relación aquí planteada entre las emociones con lo lúdico, el cuerpo y lo expresivo se da a través de propuestas de “exteriorización emocional”. Así las emociones se expresan de adentro hacia afuera y se constituyen como estados internos dados a priori (Ahmed, 2015). Este modelo psicológico es solidario con la distinción que produce la psicología positiva (Cabanas e Illouz, 2019), entre emociones negativas (que en las guías aparecen patologizadas como conductas a regular e intervenir) y emociones positivas fomentadas a través de actividades que propicien el diálogo ameno, el disfrute y el trabajo en equipo.

Se justifica la inclusión del juego al asociarlo directamente con efectos positivos y beneficios: “el espacio lúdico como espacio-tiempo que favorece el encuentro con nuestras capacidades creativas y expresivas resulta de enorme importancia para el desarrollo de la dimensión socio-emocional” (ANEP-DGETP, 2021, p.10). Este optimismo lúdico se contrapone a una concepción de juego que tiene la principal característica de carecer de fines y utilidades determinadas⁸. Más adelante, se acentúan estas ideas al vincular el juego con la salud:

La capacidad lúdica es un síntoma de salud y es necesario promoverla para ayudar al procesamiento de situaciones conflictivas, tanto personales como en el ámbito social. Cumple una función vital para el manejo emocional de los afectos ya sean positivos (bienestar, autoestima, empatía) como negativos (agresividad, tristeza, inhibición, etc.) y, por tanto, es fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales (DGETP. 2021, p. 11).

La relación del juego y las HSE con la salud parece ser sintomática del contexto de pandemia. Se hace explícita nuevamente la mirada desde la psicología positiva en las guías analizadas, al clasificar lo afectivo y las emociones entre positivas y negativas (Cabanas e Illouz, 2019). Cuando se realizan sugerencias del abordaje de lo emocional se pedagogizan las emociones (Abramowski, 2023) y se afianzan los discursos que sustentan a la

educación emocional (psicología positiva e inteligencia emocional). La división entre emociones positivas y negativas, del fragmento anterior, refuerza la jerarquización y separación entre lo socioemocional y lo cognitivo que remite al contraste razón/emoción. Estas polaridades implican una concepción psicológica de las emociones como estados intrapsíquicos posibles de ser exteriorizados y comunicables (Ahmed, 2015; Despret, 2022).

Las áreas expresivas, el arte y la educación física, al igual que el juego quedan asociadas a fines instrumentales y pierden su especificidad, subordinadas a la regulación efectiva, positiva y saludable de las emociones y el bienestar.

Tanto el arte como la educación física ofrecen medios efectivos para expresar emociones de manera no verbal. Además ofrecen formas constructivas de canalizar y gestionar emociones, lo que puede contribuir a una mejora en el bienestar emocional y mental. Al conectar el cuerpo y la mente a través del movimiento, los individuos pueden llegar a comprender mejor sus emociones y aprender a regularlas de manera más efectiva. Cuando se fomenta la autoexploración y el autoconocimiento a través de la creatividad artística y la actividad física, las personas pueden descubrir sus propias emociones, identificar áreas de tensión y aprender a abordarlas de manera positiva y saludable (ANEP, 2024, p.13).

El lugar del bienestar y su articulación con lo socioemocional es una constante en la educación de las HSE. Se privilegia una dimensión consciente de lo emocional mientras que se desestima lo inexplicable o incommunicable. La relación con las emociones presente en las guías, lejos de ser una relación marcada por la indeterminación (Despret, 2022), denota características de cierta linealidad o cosificación, presentándose como posible de ser entrenada, mejorada y clasificada en términos de respuestas adecuadas o inadecuadas.

A su vez, “las emociones son inherentes al sujeto y no es posible legislarlas desde afuera y por encima de la persona que las experimenta” (Illouz, 2019, p. 270). Este afán de “legislar” las emociones se observa en el siguiente fragmento, donde se cita a Rafael Bisquerra, uno de los principales exponentes de la inteligencia emocional y presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB⁹).

El desarrollo de habilidades emocionales demanda una práctica constante. Para lograr la automatización de respuestas emocionales adecuadas en diversas situaciones, se necesita un entrenamiento prolongado. Por lo tanto, se sugiere y alienta la creación de gimnasios emocionales, donde el ejercicio emocional sea tan común como la actividad física. Un gimnasio emocional es un concepto metafórico utilizado inicialmente por Bisquerra (2011) para describir un entorno o una serie de prácticas destinadas a mejorar y fortalecer las habilidades emocionales y la inteligencia emocional de una persona. Aunque no existen gimnasios emocionales físicos como los gimnasios de ejercicio, el término se usa para resaltar la importancia de entrenar y desarrollar nuestras habilidades emocionales de manera sistemática y regular (ANEP, 2024 p. 20 y 21).

Por un lado, las emociones quedan atrapadas dentro de este tipo de redes internacionales dentro de la industria y mercado que promueve la gobernanza terapéutica (Ecclestone, 2017). Por otro lado, a través de la comparación que se hace en la guía, entre “los gimnasios emocionales” con los “gimnasios de ejercicio” se remite a un cuerpo reducido a su dimensión orgánica como sustrato biológico.

La educación de las HSE encuentra legitimidad en redes internacionales como RIEEB y en el discurso hegemónico de la educación física, centrado en una enseñanza psicologizada (Dogliotti, 2007), un terreno donde enraizarse con facilidad. Ambos discursos se centran en el desarrollo de habilidades y la automatización de respuestas ante estímulos. La educación física se torna así una disciplina propensa a ser capturada por el discurso de las HSE produciéndose una emocionalización de la educación física y del cuerpo. En este sentido la educación como adaptación (Abramowski, 2017) es un significante común: es necesario que los individuos aprendan y automaticen respuestas eficientes (motrices y emocionales) ante las dificultades o incertidumbres del entorno. Como efecto se producen desplazamientos de significados en el ámbito educativo: del lugar docente al facilitador o mediador y de la intervención pedagógica hacia una gestión de la emocionalidad (Sorondo, 2023a).

Se emocionaliza al cuerpo en un plano voluntario e instrumental, no sólo porque se lo define como un medio efectivo para generar respuestas adecuadas sino también porque conduce a “afianzar vínculos”; a “una comunicación efectiva” o bien a relaciones y hábitos saludables: “todas estas habilidades contribuyen a la formación integral de los estudiantes y posibilitan conectar la razón con la emoción, permitiéndoles desenvolverse de forma saludable en diversos ámbitos” (ANEP, 2024 p.12). Aquí se vuelve a la separación entre razón y emoción, como dos esferas que es necesario conectar a través del movimiento corporal y para obtener efectos positivos.

La regulación emocional y el desarrollo de la conciencia emocional también están relacionadas con la expresión corporal (...) es un medio mediante el cual una persona «puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse» (...) el movimiento o acción del cuerpo es la primera herramienta de comunicación que tienen las personas. Estos movimientos brindan la oportunidad de tener un mejor entendimiento de sí mismo, ya que en ocasiones se puede expresar algo verbalmente pero actuar de manera diferente. Por lo tanto, tomar conciencia de las acciones propias y reconocer las emociones que llevaron a dichas acciones resulta fundamental para promover una comunicación efectiva entre las emociones, movimientos y pensamientos. Además, la expresión corporal es una práctica que contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y la comunicación entre seres humanos, además de la confianza en el control y el conocimiento del propio cuerpo en movimiento. (ANEP, 2024, p. 20)

En este fragmento es notorio el acento que adquieren los componentes neoliberales en la educación en HSE hacia el final del periodo (2020-2024), tales como el refuerzo de los principios individualistas e instrumentales materializados en la preocupación por el control, conciencia y regulación efectiva del cuerpo y las emociones. Esto conduce a una mirada simplificada del cuerpo en la educación, en la que, por un lado, se desconoce la imposibilidad irreductible de comunicar y conocer el cuerpo y los afectos y, por otro lado, el trabajo, la salud y la educación quedan reducidos en tanto asuntos individuales, a la responsabilidad de los sujetos en cuanto a sus modos de vida, hábitos y decisiones personales, competencias y talentos (Cabanas e Illouz, 2019).

Consideraciones finales

Nos propusimos identificar los sentidos que adquiere el cuerpo cuando se articula con los discursos de la educación en HSE y la salud mental que, configurados en una gobernanza transnacional psicoterapéutica y afines a una racionalidad neoliberal (Cabanas e Illouz, 2019), reducen el carácter relacional, contingente e inaprensible de las emociones y los cuerpos. La introducción de las HSE en las guías de la presente administración de gobierno se justifica y legitima en el discurso de la salud mental, en tanto forma parte de una red local-global que *psicologiza y medicaliza* las emociones y los cuerpos.

Las emociones permiten la interacción de personas, objetos y actores puesto que existen de forma empírica y relacional en una red de organizaciones, imágenes y discursos (Illouz, 2019). Sin embargo, en las guías tanto las emociones como los cuerpos quedan acotados a estados psíquicos internos y comunicables a través del ejercicio físico, los juegos y las diversas áreas expresivas (a fomentar para el caso de las positivas y a regular y eliminar para el caso de las negativas o patológicas). De este modo, en las guías opera lo que llamamos con el sintagma *emocionalización corporal*. El cuerpo queda compendiado en un sustrato orgánico, en tanto se refuerza la escisión entre lo racional y lo emocional, lo mental y lo corporal y se torna una herramienta para la expresión y exteriorización, en una lógica instrumental. En el marco de una visión simplista inmersa en una racionalidad neoliberal que desconoce la complejidad tanto de los afectos como de las emociones, las guías conducen rápidamente al lenguaje de la prescripción. Por otro lado, cabe la pregunta por el lugar de la escuela y de las posiciones docentes que subyacen en esta forma de entender a los afectos, cuerpos y emociones en el ámbito educativo, cuestión que será abordada en futuros trabajos.

En este punto, al ímpetu de la pedagogía por instrumentalizar todo lo que encuentra a su paso se le debería sumar el espíritu emocionalizado de la época que deposita en el sentir valor de verdad, autenticidad, y posibilidad de cambio. ¿Cómo la pedagogía no va a querer llevar a su terreno y encauzar según sus fines, a unos afectos y unas emociones que prometen tanto? (Abramowski, 2023, p.44).

Finalmente, a partir de nuestros presupuestos teóricos, consideramos que la educación en HSE en estas guías se centra en lo humano y en psicologías antropocéntricas, sin tomar en cuenta otros cuerpos y afectaciones que permitan pensar en forma más imbricada la construcción cultural-material. Salir de un marco antropocentrista permitiría correrse de la individualidad donde las preguntas dejarían de centrarse en “cómo me siento y puedo expresar mis sentimientos” y el foco pasaría a las relaciones, pasajes y afectaciones entre distintos organismos, colectivos y entidades corporales a sabiendas de la imposibilidad de su aprehensión.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en Blanco*, 1(34), pp. 31-47. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista IIICE*, 53, pp. 63-79. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10739>
- Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Formación en Educación (2021). Las competencias socio-emocionales Algunos aportes para el Consejo de Formación en Educación. Equipo de Asesoría Académica. PRADEU. En ANEP-CODICEN, *Plan de inicio de cursos 2021 Orientaciones y lineamientos generales Documentos técnicos correspondientes a los objetivos 2, 3 y 4*.
- Administración Nacional de Educación Pública – Dirección de Derechos Humanos (2021). Plan de Promoción de Salud Socioemocional-psicoafectiva en la educación.
- Administración Nacional de Educación Pública – Dirección General de Educación Secundaria (2021). Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria. Recuperado de https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/1_925_ANEXO.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública – Dirección General de Educación Técnico Profesional (2021). Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada. Recuperado de: [orientaciones-aspectos-socioemocionales-en-etapa-de-educacion-combinada.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/orientaciones-aspectos-socioemocionales-en-etapa-de-educacion-combinada.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (2021). Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales - Psicoafectivos en el proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Orientaciones%20Generales%20sobre%20Aspectos%20Socioemocionales%202021%20%281%29.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2024). Orientaciones para el abordaje: habilidades socioemocionales. Recuperado de: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/orientaciones/Orientaciones%20%20Habilidades%20socioemocionales%202024v.pdf>
- Ahmed, S. (2015). *Política Cultural de las Emociones*. DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid, España: Akal.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Bowe, R., Ball, S., y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Cabanas, E., Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona, España: Paidós.
- Ciccía, L. (2022). *La invención de los sexos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. Durham, EE. UU.: Duke University Press.

- Despret, V. (2022). *Cuerpos, emociones, experimentación y psicología*. Buenos Aires, Argentina: Coloquio de Perros.
- Dogliotti, P. (2008). La educación física: ¿de qué cuerpo habla? En Behares, L.E. y Rodríguez, R. (Comps.). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 75-87). Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dogliotti, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En Bordoli, E. y Blezio, C. (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 131-141). Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dogliotti, P. y Estela, N. (2024). Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), pp. 110–141. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.005>
- Dogliotti, P., Páez, S. Estela, N. y Piñón Borrás, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas actuales en Uruguay. *América Latina Hoy*, 94, e31340. DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.31340>
- Ecclestone, K. (2017). Therapeutic governance of psycho-emotionally vulnerable citizens: new subjectivities, new experts and new dangers. En J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 56–74). Nueva York, EE.UU.: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Haraway, D. (2022). *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros Inadaptables*. Buenos Aires, Argentina: Holobionte Ediciones.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación: escritura (entre) dos orillas* (pp.13-31). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Martinis, P. (2022). Presentación. En P. Martinis. (Coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 9-22). Montevideo, Uruguay: Sujetos.
- Milstein, D. y H. Méndez, H. (1999). *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* (tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- Palacios-Díaz, D., Dufraix-Tapia, I., Sisto-Campos, V., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivos de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisas*, 53, e10053. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Prati, R. (2023). *De la melancolía a la depresión. Explorar el malestar del presente* (tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Pykett, J., Jones, R., & Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones, & M. Whitehead (Eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 1–20). Nueva York, EE.UU.: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315680248>
- Sorondo, J. (2023a). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en blanco*, 1(34), pp. 49-64. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Sorondo, J. (2023b). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101), pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1992). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.
- Wilson, E. (2021). *Feminismo de las tripas*. La Plata, Argentina: Club Hem.
- Yuing-Alfaro, T., y Apablaza, M. (2022). Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: análisis desde la gubernamentalidad. *Educação e Pesquisa*, 48, e244891. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244891esp>

Notas

- 1 Coalición en la que convergen partidos políticos desde el centro del espectro político hasta la extrema derecha (Martinis, 2022).
- 2 La tensión entre una interpretación de las HSE, que señala una heterogeneidad que va más allá de la dicotomización de posicionamientos (conservadores/progresistas) y una lectura de las HSE como un discurso netamente neoliberal, forma parte de la problemática del campo educativo y en general en el amplio campo de lo social. Para analizar cómo se dieron estas disputas discursivas en las guías analizadas remitirse a Dogliotti y Estela (2024), cuestión que no se abordará en este artículo por los alcances del mismo.
- 3 Los nuevos materialismos feministas entienden que la biología y los organismos son complejos y tan indeterminados como los fenómenos sociales y culturales y todos atravesados por el discurso. (Haraway, 2022; Wilson, 2021). Aludimos aquí a una manera determinista y esencialista de abordar la biología y concebir al cuerpo en la que se “asume una trayectoria causal entre la biología y la conducta” (Ciccia, 2022, p. 204).
- 4 La gobernanza terapéutica se configura en una red transnacional que normaliza y extiende la intervención terapéutica en ámbitos educativos y laborales a partir de discursos del bienestar, la salud mental, el carácter y la resiliencia. En este contexto son los individuos quienes asumen y enfrentan riesgos para sí mismos, lejos de una concepción de salud mental y bienestar estructurales (Ecclestone, 2017). La gobernanza psicológica remite a los modos en que la producción de conocimiento por parte de la psicología legitima la elaboración de políticas educativas a nivel local-global (Pykett, Jones y Whitehead, 2017).
- 5 Este artículo se basa en una concepción de la política educativa no tanto como un texto a implementar o aplicar, sino más bien con movilidad y circulación propia en contextos con diferentes lógicas (Ball, Bowe y Gold, 1992).
- 6 Años perdidos por discapacidad.
- 7 Haciendo un recuento de la palabra salud en las guías encontramos que en ANEP-DGES (2021) no aparece; en ANEP-CFE (2021) aparece 2 veces; en ANEP-DGETP (2021) 3 veces; en ANEP (2021) 11 veces y en ANEP, (2024) 14 veces. En el Plan de promoción de Salud socioemocional-psicoafectiva en la educación aparece un total de 169 veces mientras que la palabra educación 59 veces. Estos datos dan cuenta de cierta invasión del campo de la salud a la educación y de que este se acentúa hacia el final del periodo seleccionado.
- 8 “Todos los investigadores subrayan el carácter desinteresado del juego (...) se halla fuera del proceso de la satisfacción directa de necesidades y deseos, y hasta interrumpe este proceso. Se intercala en él como actividad provisional o temporera. Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica” (Huizinga, 2007, p. 21-22).

- 9 El vínculo entre las guías y este tipo de redes internacionales (<https://rieed.com/sobre-rieed>) a través del autor Rafael Bisquerra da cuenta de que la gobernanza terapéutica se estructura en torno a un mercado terapéutico, a los conocimientos científicos de las psicologías y a la producción de un sujeto vulnerable (Ecclestone, 2017). Las emociones en este entendido forman parte de un mercado y circulación en tanto emmodities (Illouz, 2019).

La construcción narrativa de saberes didácticos en el campo de las Ciencias de la Educación. Condiciones sensibles y profesionales que germinan el arte de enseñar en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

The narrative construction of didactic knowledge in the field of Educational Sciences. Sensitive and professional conditions that germinate the art of teaching at the National University of Mar del Plata, Argentina

Carolina Pandolfi

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

carolina.pandolfi@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-4888-2842>

Jonathan Aguirre

Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET,

Argentina

aguirrejonathanmdp@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-440>

Recepción: 30 Junio 2024

Revisado: 30 Octubre 2024

Aprobación: 18 Febrero 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

En el presente artículo se comparten avances obtenidos en el marco de una investigación doctoral de corte cualitativa, desde una perspectiva epistémico metodológica autobiográfica, biográfica y narrativa. El objeto de estudio de la investigación tiene que ver con comprender el proceso de construcción de saberes didácticos en estudiantes de la Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Uno de los objetivos específicos es describir, desde las voces de las docentes a cargo de las materias didácticas, su propia concepción de los saberes didácticos, su construcción y puesta en práctica en la profesión, para ello se entrevistaron a docentes referentes del campo de la didáctica de la UNMDP y se presenta el análisis de los registros obtenidos, considerando el entramado resultante entre vida, formación y profesión, el cual se configura en elemento sustantivo del proceso de construcción de saberes didácticos en estudiantes de ciencias de la educación.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, construcción, didáctica, narrativa.

Abstract

This article shares progress obtained within the framework of a qualitative doctoral research, from an autobiographical, biographical and narrative epistemic methodological perspective. The object of study of the research has to do with understanding the process of construction of didactic knowledge in students of the bachelor's degree in Educational Sciences, of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata. One of the specific objectives is to describe, from the voices of the teachers in charge of didactic subjects, their own conception of didactic knowledge, its construction and implementation in the profession. For this purpose, leading teachers in the field of teaching were interviewed didactics of the UNMDP, the analysis of the records obtained is presented, considering the resulting framework between life, training and profession which is configured as a substantive element of the process of construction of didactic knowledge in students of educational sciences.

Keywords: teaching, learning, construction, didactics, narrative.

1.Introducción

A partir del año 2019 se reanudó el dictado de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su reapertura representa un acto de reparación histórica, dado que la carrera fue aprobada en el año 1972 en la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata y se cerró seis años después a raíz de la Dictadura Militar.

Frente a esta vacancia el desarrollo del campo continuó, en el nivel de grado con el dictado del ciclo de Formación Docente (OCS1163/98) en los distintos Profesorados de la Facultad de Humanidades, y en el nivel de posgrado, con la carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

El desarrollo del campo de las Ciencias de la Educación en la UNMDP experimentó un gran crecimiento, puesto de manifiesto en publicaciones a nivel nacional e internacional, impulsadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). La constitución del Centro, que funciona desde el año 2011, se configura en un punto de inflexión en relación a: la consolidación de líneas de trabajo y de investigación en el campo de la Educación, el desarrollo del posgrado a través de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, la conformación de equipos de investigación, la consolidación del Departamento de Ciencias de la Educación en la UNMDP, la radicación de becarios e investigadores (CONICET y UNMDP); la creación y sostenimiento de la Revista de Educación, la Revista Entramados: educación y sociedad y la Revista Argentina de Investigación Narrativa (RAIN); la publicación de la Colección TESIS/EDUCACIÓN, la firma de Convenios con universidades extranjeras, entre otras actividades de relevancia en el ámbito académico.

Si profundizamos en el análisis del plan de estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación¹ (OCS1550), podemos observar que dentro del Área de la Formación General² se encuentran las materias Didáctica General, Didáctica II y Didáctica III. Araujo explicita que “La didáctica es propia y específica del campo de las Ciencias de la Educación, aun cuando se constituya sobre la base de los aportes brindados por otros saberes científicos” (2006, p.18).

La didáctica posee una historia y trayectoria, desde Juan Amos Comenio con su *Didáctica Magna* (1657) hasta la actualidad. Nace desde una perspectiva fuertemente humanista, “como ámbito de organización de reglas del método, como método único para enseñar todo” (Davini, 2008, p.60), de allí en adelante fluyeron diversos enfoques que hicieron que las líneas centrales de Comenio fueran cambiando de perspectiva, ampliándose los sentidos, generándose múltiples aportes desde la investigación que alimentaron el campo. La didáctica ha pasado por distintos momentos en los que se fueron sucediendo períodos donde su especificidad se vio desdibujada, pero en los que continuamente se fue reconstruyendo su objeto de estudio. En este camino de construcción de sentido del campo en el que hubo solapamientos con otras disciplinas fue Alicia Camilloni quien posicionó a la didáctica como una disciplina dentro de las Ciencias Sociales.

La didáctica, como disciplina científica, se ocupa del estudio de la enseñanza, “la enseñanza, en tanto intervención, está teñida de supuestos teóricos, pero también responde a principios prácticos construidos por los propios sujetos y que actúan como referencia de su acción” (Menghini, 2014, p.31).

En relación a la enseñanza de la didáctica en el ámbito universitario en nuestro país, Monetti (2014) hace referencia a que, con la vuelta de la democracia, a principios de los '80, se posibilitó la apertura de nuevas lecturas y la libertad de pensar diferente, comenzando a utilizar una perspectiva interpretativa y hermenéutica, dando lugar a la reflexión sobre la práctica, lo que permitiría ampliar el conocimiento didáctico.

Teniendo en cuenta este devenir histórico conflictivo en el desarrollo del campo de la didáctica como disciplina, Menghini (2014) sostiene que la capacidad para reformularse y sustentarse teóricamente está basada en autores latinoamericanos y argentinos en particular, que se han sostenido gracias a investigaciones y reflexiones continuas, complejizadas y profundizadas, “baste con citar algunos/as de las últimas décadas como Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Susana Barco, Alicia Camilloni, Marta Souto, María Cristina Davini,

Gloria Edelstein, Elisa Lucarelli, Ruth Harf, Sonia Araujo y tantos/as otros/as en distintas universidades y centros de investigación” (p.30).

En la UNMDP, a través del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), perteneciente al CIMED, se llevaron a cabo numerosas investigaciones en torno a la Didáctica, vinculando la buena enseñanza³ con los profesores memorables. El grupo ha investigado sobre cuestiones ligadas a la buena enseñanza universitaria desde el campo de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1997), con profesores que el alumnado selecciona como sus memorables, “entendiendo a estos como aquellos docentes que han dejado una huella en su formación por sus buenas prácticas de enseñanza, su erudición para con la disciplina, empatía respecto a sus estudiantes y su pasión por la docencia universitaria” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010 en Porta Vázquez, Bazán y Aguirre, 2019, p.3).

Dentro de los enfoques actuales podemos pensar a la didáctica como un saber para intervenir (Alonso, Beraza y Vilas, 2017), considerando las diferentes concepciones que hacen referencia a la intervención, como la posibilidad de tomar parte de un asunto, ocurrir, acontecer, “un acontecimiento es un movimiento, una línea de fuga que desterritorializa para reterritorializar nuevamente” (Deleuze y Guatari, 2003, p.56). El acontecimiento tiene que ver con lo que llega, lo que viene por sorpresa y carece de anticipación, depende del encuentro, del intercambio.

Maggio (2018) expresa su gran preocupación por la persistencia de la didáctica clásica en las clases actuales en la universidad, donde prevalece la secuencia lineal y las clases explicativas, “décadas de desarrollo de psicología cognitiva, teoría crítica y una Nueva Agenda Didáctica (Litwin, 1997), no han alcanzado para desarticularla” (p. 48). Es notable cómo las prácticas de enseñanza parecen haber quedado ancladas en el pasado y resulta imperioso pensar en cómo dar un salto que nos ponga a tono con las complejidades propias de este tiempo, con este mundo complejo que nos toca vivir, entendiendo el sentido y los cambios que se producen (Maggio, 2023).

Por su parte, Civarolo (2014) define a la didáctica “como la disciplina, en sentido genérico, que se ocupa de la enseñanza y se preocupa por la acción-intervención pedagógica y estipula como su misión describir, explicar y enunciar normas o prescripciones para resolver los problemas de las prácticas educativas” (p.34). En este sentido, la autora invita a pensar a la didáctica desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1990) para evitar, de esta forma, caer en el reduccionismo.

Teniendo en cuenta el proceso de transformación continua en el campo, Camilloni, Celman, Edelstein y Souto (2023) reflexionan acerca de la importancia de pensar en la contemporaneidad, las rupturas que se producen y la urgencia de que la Didáctica como campo disciplinar se esfuerce por comprender en planos de mayor alcance. La preocupación por la enseñanza, desde diferentes perspectivas, se encuentra en el centro de la escena, por lo que se considera que un aporte relevante en la actualidad, teniendo en cuenta los debates que se fueron desarrollando en el transcurso de los años, tiene que ver con comprender qué certezas se construyeron en relación al campo didáctico.

Es por esta razón, que habiendo finalizado la primera cohorte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación e incorporando al Profesorado en Ciencias de la Educación, a partir de 2021, revisitando las distintas corrientes que se desarrollaron desde la década del '60 en torno a la didáctica, sus alcances, limitaciones, definiciones, objeto de estudio, y los debates que se llevan a cabo en la actualidad, que hacen a la Nueva Agenda Didáctica (Litwin, 1997), cabe preguntarse sobre el sentido que se construye alrededor de la enseñanza en quienes se forman para el campo específico disciplinar, es decir, *¿Cómo es el proceso de construcción de saberes didácticos en estudiantes de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata?*⁴

2. Marco epistemológico e instrumental de la investigación

Para responder al interrogante se recuperarán los aportes del enfoque epistémico metodológico cualitativo interpretativo siguiendo a Denzin y Lincoln (2012), quienes argumentan que la práctica interpretativa “conlleva tanto los cómo como los qué de la realidad social, se centran en cómo los individuos construyen de modo metódico, sus experiencias y sus mundos (...), que dan forma y moldean la actividad que constituye su realidad” (p.19). Se emplea la perspectiva epistémico metodológica autobiográfica-biográfica-narrativa, en el que

enfoques interpretativos, etnometodológicos, narrativos y biográficos, convocan a una trama de sentido que permite habitar, desde los testimonios de los propios actores, un objeto de estudio que oscila entre lo macro y lo micro pero que encuentra su principal potencia en la enunciación y textualización de dichas narrativas biográficas (Aguirre y Porta Vázquez, 2023, p.149).

La investigación se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, participan estudiantes que han cursado las materias Didáctica II y Didáctica III en los ciclos lectivos 2023 y 2024 de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación.

Se considera que la metodología de trabajo cualitativa es pertinente y relevante en esta investigación porque nos permite aproximarnos a los procesos de construcción de saberes didácticos, con el fin de comprenderlos, otorgarles cuerpo, sentido, voces y tornarlos visibles.

La lógica de investigación propuesta de tipo cualitativo y de enfoque interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012) se constituye sobre los supuestos de que “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p.7), justificándose la elección en el carácter social, complejo y multidimensional del objeto a investigar.

La obtención de registros biográficos, autobiográficos y narrativos, pretende entrelazar vida, formación y profesión, configurando de esta manera en elemento sustantivo del proceso de construcción de saberes didácticos, “sus datos emanan de las biografías, materiales personales u otras fuentes orales que manifiestan cuestiones vitales presentes, pasadas o futuras, originándose en las historias vividas desde la perspectiva del narrador” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010, p.4).

Teniendo en cuenta la complejidad de la investigación propuesta, y guardando coherencia con los enfoques metodológicos asumidos, el estudio se desarrollará a partir de cuatro etapas, entramadas entre sí, en sintonía con los objetivos de investigación explicitados. La primera etapa estará abocada a la revisión de la literatura y perspectiva teórica, análisis de planes de estudio y de los planes de trabajo docentes de las asignaturas didácticas; durante la segunda etapa se prevé recuperar las voces de los equipos de cátedra a cargo de las materias didácticas, para poder describir su propia concepción con respecto a los saberes didácticos, su construcción y puesta en práctica en la profesión.

Como tercera etapa está previsto realizar el trabajo de campo, a través de la observación participante, realización de entrevistas y la obtención de relatos autobiográficos, documentos narrativos y grupos focales, análisis de propuestas llevadas a cabo por estudiantes de la Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación, que cursen Didáctica II y Didáctica III, en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Como cuarta y última etapa, se procederá al análisis interpretativo y hermenéutico entramando todo el proceso de investigación llevado a cabo.

3. Pinceladas de vidas narradas, historias pedagógicamente significativas

En los recorridos vitales, se inscriben narrativas que (con) mueven, que transportan a lugares impensados, “lo biográfico, el tiempo y los afectos tienen que ver con las maneras en que memoria y sensibilidad se interceptan, dado que recordamos aquello que nos afectó” (Aguirre, Proasi, Ramallo y Yedaide, 2023, p.105).

En el marco de una de las etapas de la investigación, se recuperaron las voces de docentes referentes del campo de la didáctica para poder conocer su propia concepción con respecto a los saberes didácticos propios, su construcción y puesta en práctica en la profesión.

Se han realizado cuatro entrevistas a partir de las cuales se desprenden las narrativas que analizaremos a continuación. Las mismas fueron llevadas a cabo en el segundo semestre del año 2023. A los efectos de mantener la confidencialidad y el anonimato de las entrevistadas utilizaremos la siguiente codificación para referenciar las narrativas otorgadas: Entrevista a Docente Destacada N° (EDD N°).

Las entrevistadas brindaron aportes relevantes para abonar a la investigación y al campo disciplinar, considerando sus amplias trayectorias, sus vidas narradas con la lógica del artesano (Sennett, 2009), que les permitió leerse en el recorrido, interpretar el contexto, ampliar los horizontes y ponerse siempre a disposición, transformando la vivencia de ellas como narradoras y de quien escucha o lee sus relatos. Casi como una obra de arte, cada una de ellas transmite en cada compartir, algo vivo y creativo, como si fuese una combinación de colores, formas, expresiones, técnicas, esas obras de arte que hacen vibrar el alma, “es el surgimiento interior continuo de la vida, su esencia eternamente viviente la que, al mismo tiempo que proporciona a la pintura su contenido, impone al artista su proyecto” (Henry, 2008, p.29).

En el presente artículo se seleccionaron algunas de las reflexiones desplegadas en las entrevistas, en relación a cuestiones que atraviesan el campo, que pretenden acercarse al objeto de estudio de la investigación en curso.

Al indagar sobre los recuerdos que tenían en relación a su formación en el campo de la didáctica en sus carreras de grado, la EDD N°1 menciona a dos docentes, con posturas antagónicas y cómo eso favoreció la problematización del campo desde diversas dimensiones:

...el campo de la didáctica en aquel momento pertenecía a una agenda tradicional e incluso cursar con Alicia Camilloni, era escucharla, no había una dimensión de lo que hoy podemos comprender como un campo de la didáctica, por lo menos desde mi punto de vista, más emancipador, indisciplinado, contra hegemónico (...) esta era una idea y por otro lado teníamos a Marta Souto, en Didáctica II, para mí fue el descubrimiento de la didáctica, porque Marta nos hacía pensar en los grupos clase, en los procesos inconscientes que había al momento de enseñar, con Marta aprendimos que había algo más que la lectura y replicarla en una evaluación, nos juntábamos los sábados en talleres a jugar, y eso fue una impronta muy fuerte para mí. Fue la construcción de un campo completamente en tensión, en donde por un lado se insistía sobre las tradiciones y la academia y por otro lado veo como una luz de esperanza para pensar el campo de la didáctica desde otras dimensiones, que en ese momento no eran vistas.

En el relato podemos identificar grandes referentes que parecen haber marcado el camino, haber sembrado en ella la pasión y el amor por su profesión, sin dudas esas dos docentes, la incentivaron a involucrarse, cada una con su estilo, forjando su formación, a través de un espíritu inquieto, sensible, atento a tomar de cada situación aprendizajes que permanecen en su memoria, aun cuando las posturas de ellas no coincidían. Allí radica la riqueza de la experiencia, que recuerda como la construcción de un campo completamente en tensión, “es característica de quienes trabajan en el terreno de la Didáctica, la adopción de una actitud de permanente curiosidad y la búsqueda de nuevas ideas y de enriquecimiento continuo” (Camilloni, Celman, Edelstein y Souto, 2023, p.18).

En su testimonio, la EDD N°2 menciona también referentes que definieron, de alguna manera su profesión:

...en primer año, tengo Didáctica General y la tengo a Cristina la profesora que fue como que abrió una puerta que yo dije, “sí, estoy bien acá”, admiraba a esa profesora, por eso yo recalco tanto lo performativo de la didáctica, tanto por los contenidos que desarrollaba, que me parecían interesantes, como por lo que ella hacía en la clase y cómo trabajaba en la clase, entonces ella fue central (...) sí, yo quiero hacer eso, yo quiero mejorar eso, la enseñanza, ¿Cómo se enseña? ¿Cómo hacemos que alguien, un otro aprenda?

La entrevistada narra apasionadamente los hitos que le permitieron construir sus saberes didácticos, los recuerda a flor de piel. Entre otros, menciona cuando conoció a Emilia Ferreiro, “cuando ella empieza a explicar cómo había investigado que los chicos construían el sistema de escritura y la lectura, se me abrió una

puerta, ese es un hito didáctico impresionante”. Es desde ese momento que comienza a descubrir el vínculo entre didáctica e investigación, relación necesaria para pensar en problemáticas concretas que se presentan en las escuelas con frecuencia, “también había un germen importante de investigación didáctica que ella (refiriéndose a Emilia Ferreiro) dejaba abierto, que después retomó Kaufman y otros”.

Ambas tienen presentes a docentes que les despertaron el interés por la didáctica. Resulta sorprendente la claridad de los recuerdos, dado que ambas poseen una vasta trayectoria, lo que nos lleva a preguntarnos si ese hito favorece la construcción de los saberes didácticos en estudiantes del Profesorado y/o la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ¿será necesario contar con docentes en la trayectoria formativa que desde su propia práctica despierten el interés y la pasión por entender la complejidad de la enseñanza, para favorecer la construcción de saberes didácticos en estudiantes de la Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación?

Por su parte, la EDD N°3 nos invita a incluir en la escena los recorridos vitales, quien identifica en su trayectoria diversas circunstancias que la movilizaron y le permitieron ampliar la mirada:

Más por un recorrido vital que profesional, en general, yo intenté ser profesora de inglés para liberarme de toda la herencia (...) un poco que me lo quise sacudir de mi historia familiar y después me lo volví a encontrar (...) creo que los hitos más importantes fueron la formación didáctica muy estrecha y muy pronunciada en el Profesorado de Inglés, lo que estudié en Psicología que me abrió hacia la Filosofía, la Antropología, la Sociología, que me despertó esa mirada más política de la educativo y después la vuelta a la universidad a través de la CEDU⁵ y del Grupo de Investigación y en la cátedra, Problemática Educativa, que trabajaba la pedagogía crítica y después empecé a trabajar descolonial, eso me influyó fuertemente en irme de esa mirada de profe de Inglés, creo que esos fueron como los hitos que yo reconozco como más prominentes.

Estas afectaciones nos posibilitan entrar al corazón de la enseñanza, en aquellas experiencias que trascienden, identificando rasgos identitarios compartidos (Barbier, 1999), “aparece el otro como posibilidad de pensar la alteridad, como posibilidad de leer desde la experiencia de otro, en tanto otro que puede y piensa lo didáctico, la enseñanza desde su propia experiencia, desde su singularidad” (Monetti, 2014, p.40).

En relación a la pregunta sobre *¿Qué configuraciones didácticas⁶ consideras que prevalecen en las cátedras de la Facultad de Humanidades, en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación?*, parte de las reflexiones fueron las siguientes:

...si nosotros entendemos como configuración didáctica, como lo entiende Edith Litwin, que fue mi maestra, como una impronta personal que tiene el docente para poder construir conocimientos y poner en marcha la enseñanza, (...) con la apertura de la carrera de Ciencias de la Educación, ahí se produce un aspecto disruptivo interesante, que es que todas las personas que actualmente están a cargo de la carrera (...), son personas que se fueron formando también en el ámbito de una didáctica diferente, repiensa sus prácticas a la luz de la dimensión lúdica, de la dimensión subjetiva, de los afectos, de la amorosidad, del contacto con el otro, de la percepción de sus vínculos con el conocimiento, no del conocimiento cristalizado, sino del vínculo con el conocimiento...

Podemos pensar en la *dimensión sensible* (Porta Vázquez y Yedaide, 2017a) que acontece a partir de lo que expresa la EDD N°1 en relación a su percepción.

Al ocuparnos del mundo sensible intentamos desmarcarnos de ciertos lugares comunes con al menos dos movimientos: el primero implica escapar al abrazo con vocación monopólica de la fórmula jerárquico-binaria (moderno colonial y eurogestada) que reserva para la razón un sitio privilegiado y desprecia y desmerece en el mismo acto la dimensión sensible (...) El segundo movimiento consiste en resistirse a una adhesión absoluta al marxismo, el postestructuralismo, neomarxismo o cualquier otra postura esencializada (p.5).

Por su parte, la EDD N°4 reconoce la *flexibilidad* en las clases, como una configuración didáctica, sobre todo luego de la pandemia atravesada por COVID-19:

...una configuración tiene que ver con una clase más flexible, para nada secuencial, lo expositivo, para los estudiantes, después de la pandemia, creo que tuvo como una revalorización.

Podemos vislumbrar en las configuraciones didácticas mencionadas que responden a las necesidades actuales de estudiantes que transitan hoy por la universidad, acercándonos al planteo de Maggio (2023) en relación a pensar en la posibilidad de animarse a dar un salto, para que las propuestas de enseñanza estén a tono con las realidades del mundo que habitamos.

La EDD N°4 también hace mención a su paso por Problemática Educativa como integrante del equipo docente, al recordar la cantidad de comisiones y docentes que integraban la cátedra y lo valioso que puede resultar para que estudiantes escuchen distintas voces, estilos y dinámicas de clases diversas, considerando la riqueza de que en una misma materia haya diferentes configuraciones didácticas en simultáneo.

Profundizando en el análisis, EDD N°3 problematiza sobre un aspecto esencial de la didáctica:

Si tomamos a la didáctica como dar clase, estamos llenos, pero si pensamos en cómo saber dar clases, o sea, ser consciente de lo que se activa con tu enseñanza, de lo que activas biográficamente, de lo que activas también tecnológicamente, si uno se pone como objeto de la didáctica, la reflexión sobre la propia enseñanza y todo lo que lleva a eso, creo que estamos rodeados de intuitivos, (...) vos ves ciertas formas de evaluar, por ejemplo, que son una problemática para mí central de la didáctica donde se juega mucho de lo que yo creo que es más interesante de la didáctica, las relaciones de poder, el sentido del ¿para qué doy clases sobre esto? ¿Qué quería que sucediera? ¿Qué sucedió? veo formas de evaluación no pensadas, no problematizadas...

El interés por la enseñanza cobra fuerza desde otro lugar, si consideramos el camino recorrido en el campo, las investigaciones y los debates contemporáneos, estas conversaciones pedagógicas parecen darle forma a una Nueva Agenda Didáctica (Litwin, 1997), que nos permite problematizar en torno a lo que profesionales del campo debaten y analizan en la actualidad, resulta fundamental para abonar a la construcción de los saberes didácticos.

Posicionándonos desde la racionalidad práctica o hermenéutico-reflexiva, se reconoce que los profesionales de la educación piensan cuando actúan. Si queremos comprender esas acciones es necesario entender acerca de la construcción de los saberes didácticos, que les permiten, ante la complejidad de problemas que plantea la práctica profesional, tomar decisiones fundamentadas (Sanjurjo, 2014).

Existe una diversidad de referentes que aportaron alguna categoría analítica al campo, Fenstermacher que nos introduce la “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989; Jackson, 1968, 1996, 1999 y 2002; Litwin, 1996; Feldman, 1999; Davini, 2008), o actualmente podemos hablar de Mariana Maggio, con la “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012), el “aprendizaje profundo” (Furman, 2021), siendo categorías que permiten pensar (nos) en el meta análisis de las clases.

En el marco de la entrevista se les consultó acerca de su mirada en relación a ¿qué deberíamos tener en cuenta para pensar una “buena clase” en el ámbito universitario?

Es aquí donde EDD N°1 nos introduce en la *dimensión sensible, afectiva y afectante* de la didáctica:

Para mí una buena clase es la que genera una experiencia, en el centro para mí está la experiencia, generar una experiencia con los y las estudiantes (...) esto no impugna la vigilancia epistemológica (...) la necesaria rigurosidad conceptual, se puede atravesar a partir de una experiencia en la que involucre o intento involucrar, aspectos que habitualmente la universidad no involucra, o no los involucraba, el cuerpo, la corporeidad, los sonidos, otros lenguajes, para mí, en eso consiste una buena clase, una clase donde hay muchos sentidos involucrados y que genera una experiencia corporal, cognitiva, afectiva en los estudiantes.

Aquí resulta oportuno considerar los aportes de Luis Porta en relación a las dimensiones afectiva y afectante, considerándola “una forma de ver el mundo y cómo componer futuros a partir de él” (Guedes, Ramallo y Rivero, 2021). Estos aspectos que observa la entrevistada que actualmente involucra la universidad, nos

sumergen en la posibilidad de generar las condiciones para que la sensibilidad nos atraviere, nos interpele y nos abraza, concebir la clase implicando todos los sentidos es la puerta de entrada para afectarnos.

En cada entrevista se puede identificar una capacidad metacognitiva de leer la realidad, vincularla con sus trayectos formativos, resignificarla para pensar la clase, recuperando vivencias que devienen en experiencias mediadas por el análisis, la crítica y la reflexión, despertando una implosión de sentidos, nos invitan a imaginarnos otros modos posibles de concebir la clase. Porta Vázquez y Yedaide (2017b) entienden que es "indispensable inyectar vida a las narrativas de la clase, proponer su entramado con lo afectivo, lo sensorial inscripto en la memoria, lo íntimo y constitutivo de la subjetividad docente" (p.297).

Así como Edith Litwin (1997) nos proponía realizar un meta análisis de la clase, como la posibilidad de ver la clase e interpretarla con diferentes categorías de análisis didáctico, la EDD N°4 hace mención a la necesidad de realizar un continuo trabajo de "meta enseñanza", como inherente a la labor del cientista de la educación. Es decir, realizar un meta análisis de la enseñanza, haciendo mención a que, en muchas ocasiones, sobre todo el cientista de la educación, debe asesorar a profesionales cuyo objeto de estudio no coincide con el objeto de estudio propio, el interrogante acerca de cómo se forman los que enseñan es parte de una intensa controversia.

La EDD N° 2 nos comparte la necesidad de que se respete el estilo del docente, en su recorrido, hubo muchos docentes que considera referentes, pero siempre intentó buscar su estilo, sentirse cómoda. Entiende que en ese pensar la clase, devienen varios aspectos que son sumamente necesarios, que tienen que ver con tener una mirada sobre uno como docente, sobre el otro, no pensar la clase en un vacío, imaginarse esas trayectorias que están allí esperando, es decir, los destinatarios, preguntarse "¿quién soy yo y quienes son los que van a ser parte de esta clase?", sería como una clase *"hecha a medida"*.

Por su parte, EDD N°3 se acerca a la noción de intervención, como la posibilidad de movilizar, ocurrir, acontecer:

...a mí me gustan las clases donde nos pasa algo a todos, ese tiempo sirve para que algo se inquiete y se genere un deseo, se genere una inquietud, se genere un movimiento Jenga (...) El Jenga es interesante porque hay un suspenso de algo que se desacomoda y vos tenés la oportunidad de acomodar de otra forma para restaurar un equilibrio, para mí eso es el aprendizaje.

En cada una de ellas se puede percibir un trabajo continuo de reflexión didáctica sobre su propia práctica, sobre su desarrollo profesional, marcados momentos de socialización profesional, potenciando el trabajo con otros, un diálogo permanente con su biografía, desde la que pudieron construirse como profesionales del campo, en cada etapa de sus trayectorias, procurando un andamiaje conceptual que configure una didáctica reflexiva, crítica y contextualizada (Camilloni, Celman, Edelstein y Souto, 2023).

4. Reflexiones finales

La vida cotidiana cómo estudiantes y docentes es incierta, vertiginosa, nos pasan muchas cosas al mismo tiempo, aprendemos y desaprendemos en forma permanente. Se percibe en las vidas narradas de las entrevistadas una concepción en relación a su propio saber didáctico, que resulta de configurar procesos reflexivos y de la praxis donde ocurren acontecimientos impredecibles, algunos de ellos las atravesaron, las conmovieron, les dejaron huellas, marcas vitales. Es desde la fuerza que tienen los relatos para construir e interpretar la realidad, que resulta tan necesario que sea compartida y desde la convicción de que tanto estudiantes como docentes poseemos y producimos saberes didácticos que provienen de urdir una trama que incluye la propia experiencia, las lecturas realizadas, las prácticas educativas, las reflexiones individuales y colectivas, que entendemos nos posibilitará comprender el proceso de construcción de saberes didácticos en estudiantes de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación, siendo conscientes de lo que se activa en cada situación de enseñanza.

Podemos observar condiciones que las entrevistadas habilitaron en toda su trayectoria para volver sobre su propia práctica, revisarlas, revisitarlas, recuperando vivencias, desde la construcción de un campo en tensión, en tiempos de giros teóricos y metodológicos. Nos brindaron muchos conceptos relevantes para continuar con las etapas de la investigación, que pueden echar luz a nuestro objeto de estudio, algunos interrogantes quedaron planteados, tales como

- ¿será necesario contar con docentes en la trayectoria formativa que desde su propia práctica despierten el interés y la pasión por entender la complejidad de la enseñanza, para favorecer la construcción de saberes didácticos en estudiantes de la Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación?
- ¿estas configuraciones didácticas identificadas, propician la construcción de saberes didácticos en cientistas de la educación?
- ¿cómo son las nuevas conceptualizaciones para pensar la enseñanza?
- ¿cuál es el posicionamiento epistemológico y ontológico en relación a la didáctica en la actualidad en cientistas de la educación?

Comprender cómo es el proceso de construcción de saberes didácticos implica introducirnos en la relación con un saber, en términos de Charlot (2006), desde una cimentación, en palabras de Souto, “es necesario el trabajo sobre la propia relación con el saber, sobre los sentidos que construimos acerca de aquel saber que enseñamos para que el otro pueda también interrogarse sobre su saber en construcción” (Camilloni, Celman, Edelstein y Souto, 2023, p.57).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. E., y Porta Vázquez, L. G. (2023). Devenires socrionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico- metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria. *Revista de Educación*, 1(28), pp. 149-173. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6797/6882
- Aguirre, J. E., y Porta, L. G. (2021). Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1). DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.80348>
- Aguirre, J., Proasi, L., Ramallo, F. y Yedaide, M. M. (2023). *Pasiones, Luis Porta*. Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Alonso, J. F. T., Beraza, M. Á. Z., y Vilas, Y. (2017). Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (14), pp. 144-164.
- Álvarez, Z., Porta, L., y Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 14(3), pp. 89-98.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Quilmes, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Barbier, R. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Camilloni, A. (2007) Didáctica general y didácticas específicas. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S., *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Edelstein, G. y Souto, M. (2023). *Didáctica, recorridos y porvenir: lecciones maestras*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Civarolo, M. M. (2014). Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas. En: Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. (comps.) *Didáctica General y Didácticas Específicas: la complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior*. Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa - Vol. I*. Barcelona, España: Gedisa.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fenstermacher, J. D. (1989). Pharmacology of the blood-brain barrier. In *Implications of the Blood-Brain Barrier and Its Manipulation: Volume 1 Basic Science Aspects* (pp. 137-155). Boston, Estados Unidos: Springer US.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guedes, A. O., Ramallo, F., y Ribeiro, T. (2021). La conversación íntima de la narrativa en la educación: expansión (auto)biográfica y diversidad cromática de los relatos. Conversación con Luis Porta. En *Educação Unisinos*, 25. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.35>

- Henry, M. (2008). *Ver lo invisible: Acerca de Kandinsky*. Madrid, España: Siruela.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: McGRAW-HILL.
- Jackson, P. (1968/1996). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Paideia-Morata.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 91-115. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M. (2023). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires, Argentina: Tilde editora.
- Menghini, R. (2014) Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones. En Malet, A. M. y Monetti, E. (Comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Monetti, E. (2014). Enseñar didáctica en los espacios de formación docente universitaria. En Malet, A. y Monetti, E. (comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo. El paradigma de la complejidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Porta Vázquez, L. G., Bazán, S. A., y Aguirre, J. E. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*, 43(1), pp. 1-34. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>
- Porta Vázquez, L. y Yedaide, M. M. (2017a). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19(1), pp. 41-53.
- Porta Vázquez, L. y Yedaide, M. (2017b). *Pedagogía (s) Vital (es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, Argentina: EUEM.
- Sanjurjo, L. (2014) Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En Malet, A. M. y Monetti, E. (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.

Notas

- 1 Puede consultarse en el Departamento de Ciencias de la Educación, UNMDP <https://humanidades.mdp.edu.ar/departamento-de-ciencias-de-la-educacion/>
- 2 De acuerdo a lo que se establece en el plan de estudios, “se entenderán las áreas como unidades educativas funcionales, constituidas sobre la base de campos afines de conocimiento, organizadas para coordinar acciones docentes, de investigación y de servicio, dentro de su ámbito y en relación con los demás campos curriculares de una o varias carreras.

- 3 Se recomienda la lectura del artículo “La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente: Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable” (2019). Allí Porta Vázquez, L. G., Bazán, S. A., y Aguirre, J. E., realizan una descripción minuciosa de la categoría “buena enseñanza”.
- 4 Esta investigación se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, dictado en la UNMDP, Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina.
- 5 Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina.
- 6 Las configuraciones didácticas representan la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1997, p.97).

Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK) en contextos STEM y STEAM: Una revisión bibliográfica

Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in STEM and STEAM contexts: A literature review

Conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo (TPACK) em contextos STEM e STEAM: uma revisão da literatura

Miguel Angel Paidicán Soto

Universidad de Granada, España

mpaidican@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0696-054X>

Pamela Alejandra Arredondo Herrera

Universidad de Granada, España

pamfergab2506@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4888-4584>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-441>

Recepción: 15 Octubre 2024

Revisado: 25 Febrero 2025

Aprobación: 27 Febrero 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo de la investigación fue examinar la producción científica del modelo TPACK en contextos STEM y STEAM. Se seleccionaron 15 artículos incluyendo las bases y/o repositorios: DIALNET, *Dimensions*, ERIC, *Google Scholar*, *OpenAlex*, Redalyc, Scilit, SCOPUS y WoS, desde el inicio del TPACK 2006 hasta marzo 2024. Los criterios de inclusión fueron: acceso abierto, solo artículos, texto completo, ciencias sociales y contextos STEM y STEAM. Se concluyó que existe una exigua producción científica del TPACK en contextos STEM y STEAM alcanzando solo el 0,84%, en el período comprendido entre los años 2014 y 2024, concentrando el 60% de las publicaciones entre 2020 y 2022. Existe una predilección de estudios STEM con más del 90% de las investigaciones. Se recomienda diseñar y ejecutar procesos formativos que integren de manera armónica los conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares, considerando los diversos factores contextuales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: competencias del docente, conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK), formación docente, tecnología educativa, STEM y STEAM.

Abstract

The aim of the research was to examine the scientific production of the TPACK model in STEM and STEAM contexts. Fifteen articles were selected including the following databases and/or repositories: DIALNET, *Dimensions*, ERIC, *Google Scholar*, *OpenAlex*, Redalyc, Scilit, SCOPUS and WoS, from the beginning of TPACK 2006 until March 2024. The inclusion criteria were: open access, articles only, full text, social sciences, STEM and STEAM contexts. It was concluded that there is a meagre scientific production of TPACK in STEM and STEAM contexts, reaching only 0,84% in the period between 2014 and 2024, with 60% of the publications concentrated between 2020 and 2022. There is a predilection for STEM studies with more than 90% of the research. It is recommended to design and implement training processes that harmoniously integrate pedagogical, technological and disciplinary knowledge, considering the various contextual factors that affect the teaching-learning process.

Keywords: teachers' competence, technological pedagogical content knowledge (TPACK), teacher training, educational technology, STEM and STEAM.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi examinar a produção científica do modelo TPACK em contextos STEM e STEAM. Foram selecionados 15 artigos, incluindo as seguintes bases de dados e/ou repositórios: DIALNET, Dimensions, ERIC, Google Scholar, OpenAlex, Redalyc, Scilit, SCOPUS e WoS, desde o início do TPACK 2006 até março de 2024. Os critérios de inclusão foram: acesso aberto, apenas artigos, texto completo, ciências sociais, contextos STEM e STEAM. Concluiu-se que há uma escassa produção científica sobre TPACK em contextos STEM e STEAM, chegando a apenas 0,84% no período entre 2014 e 2024, com 60% das publicações concentradas entre 2020 e 2022. Há uma predileção pelos estudos STEM com mais de 90% das pesquisas. Recomenda-se a conceção e implementação de processos de formação que integrem harmoniosamente os conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e disciplinares, considerando os diversos fatores contextuais que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Competências dos professores, conhecimento técnico pedagógico do conteúdo (TPACK), formação de professores, tecnologia educativa, STEM e STEAM.

1. Introducción

Con el transcurso de los años la integración de la tecnología en la educación se ha convertido en una prioridad debido al acelerado desarrollo de la Cuarta Revolución Industrial (IR 4.0) y el uso de la Internet de las Cosas (IoT). Es así que resulta fundamental que los docentes fortalezcan sus conocimientos y habilidades acordes con los nuevos desafíos, y que dispongan de herramientas, hardware, software, aplicaciones y espacios de reflexión, elementos que potenciarán los procesos de enseñanza y aprendizaje (Muhazir y Renawati, 2020; Paidicán, 2018; Van Leendert et al., 2021).

Han surgido algunos modelos que intentan dar respuesta a la situación actual, destacando el modelo del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK), obteniendo un gran desarrollo en el ámbito de las tecnologías digitales. Lo anterior es corroborado con más 18.000 citaciones del trabajo original de Mishra y Koehler (2006) denominado *“Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”*, observadas en *Google Scholar* mediante el *software Harzing's Publish and Perish*.

Desde su génesis el TPACK está constituido de siete dimensiones, tres conocimientos centrales: pedagógicos, disciplinares y tecnológicos y cuatro secundarios, descritos a continuación:

1. Conocimientos tecnológicos (TK): Compuestos por conocimientos y habilidades relacionados con el uso de recursos y herramientas tecnológicas (Angeli y Valanides, 2009; Koehler et al., 2014; Mishra y Koehler, 2006).
2. Conocimiento del contenido (CK): Referidos con la comprensión de los conocimientos de una disciplina específica, incluyendo la gestión del aula, la planificación y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Munyengabe et al., 2017; Schmidt et al., 2009).
3. Conocimiento pedagógico (PK): Compuesto por los conocimientos y habilidades referidos con métodos, enfoques y procesos de enseñanza y aprendizaje (Mishra y Koehler, 2006).
4. Conocimiento pedagógico del contenido (PCK): Compuesto por la interrelación entre CK y PK, referido a la enseñanza de un contenido centrado en el alumnado (Koehler et al., 2014; Mishra y Koehler, 2006; Shulman, 1986).
5. Conocimiento del contenido tecnológico (TCK): Compuesto por la interrelación entre TK y CK, centrado en el aprendizaje de un contenido específico mediado con tecnología (Koehler et al., 2014; Mishra y Koehler, 2006; Schmidt et al., 2009).
6. Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK): Compuesto por la interrelación entre TK y PK, centrado en las potencialidades y limitación sobre el uso pedagógico de las tecnologías (Mishra y Koehler, 2006; Schmidt et al., 2009; Terpstra, 2015).
7. Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK): Compuesto por la interrelación entre CK, PK y TK, referido a los conocimientos que poseen los docentes cuando integran las tecnologías, incluyendo los conocimientos previos y las dificultades de los estudiantes (Koehler et al., 2014; Mishra y Koehler, 2006; Schmidt et al., 2009).

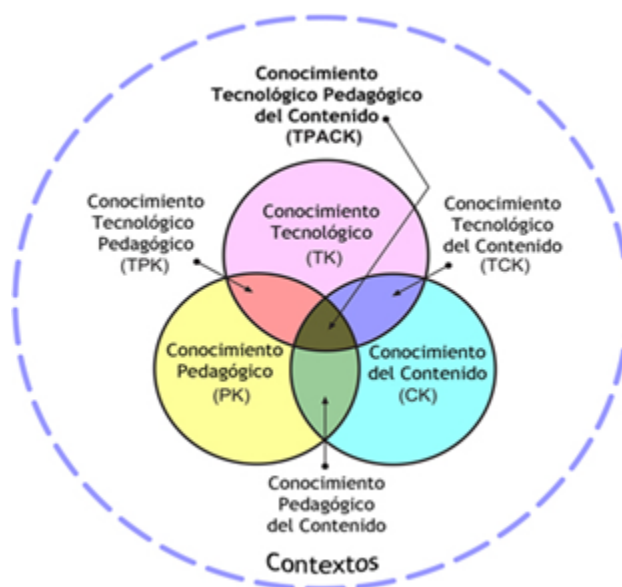


Figura 1

Ilustración del conocimiento tecnológico de contenidos pedagógicos (TPACK).

Modelo TPACK. Reproducido con autorización del editor, © 2012 por tpack.org

Las sólidas orientaciones del TPACK han influido fuertemente las investigaciones de los últimos 18 años, en aspectos relacionados con la formación docente en el ámbito de la integración educativa, incluyendo el diseño experiencias de aprendizaje (Foulger et al., 2022; Redmond y Peled, 2019; Schmid et al., 2021; Ortiz et al., 2023). Cabe señalar que los estudios deben considerar las particularidades del entorno, incluyendo a los docentes, estudiantes, comunidades educativas, entre otros (Akyuz, 2023; Byrne-Cohen, 2020; Paidicán et al., 2024).

Durante los últimos años han surgido investigaciones del TPACK centradas en tecnologías emergentes, por ejemplo: inteligencia artificial (IA) generativa, IoT y realidad virtual, incluyendo evaluación de conocimientos, diseño de actividades didácticas y procesos de formación profesional (Cyril et al., 2023; Kim y Kwon, 2023; Saz-Pérez et al., 2024; Sun et al., 2023; Yue et al., 2024). Otras áreas de investigación TPACK menos desarrolladas se relacionan con los enfoques STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) y STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*), aunque estos últimos se presentan más acotado.

El enfoque educativo STEM tiene como objetivo desarrollar habilidades en los estudiantes por medio de la resolución de problemas. Su diseño pedagógico incluye actividades interdisciplinarias que favorecen el razonamiento casual y condicional, secuenciación y pensamiento sistémico (Kong, 2023; Sullivan y Heffernan, 2016; Van Vo y Csapó, 2023).

El STEM presenta una serie de atributos entre los que destacan la integración transdisciplinaria, contextos auténticos o del mundo real (English et al., 2017; Kelley y Knowles, 2016; Nadelson y Seifert, 2017; Vásquez, 2015). Cabe señalar que las prácticas STEM de alta calidad, requieren la inclusión adecuada de factores sociales, pedagógicos y ambientales, de tal forma de evitar una visión limitada sobre el uso de las tecnologías (Krasovskiy, 2020; Xu y Ouyang, 2022).

Cabe manifestar que surge el STEAM con el objetivo de unificar los pensamientos convergentes de las disciplinas STEM, incorporando los pensamientos divergentes relacionados con las artes y humanidades, creando espacios de desarrollo personal y automotivación (Land, 2013; Aguilera y Ortiz, 2021). Los resultados de las investigaciones centradas en STEM y STEAM, dejan en evidencia de sus efectos positivos en la creatividad de docentes reflejado en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones didácticas,

mientras que el desarrollo de la creatividad de los estudiantes se ve reflejado en sus habilidades para la resolución de problemas (Aguilera y Ortiz, 2021; Bang y Kim, 2016; Conradty y Bogner, 2020).

El desarrollo de una búsqueda preliminar sobre la existencia de revisiones sistemáticas (RS), cienciometría y/o bibliometrías, mediante el programa *Harzing's Publish and Perish* para *Google Scholar*, nos permite observar la existencia de siete estudios. Aunque éstos no incluyen el enfoque STEAM, priorizando estudios centrados en formación docente y explorando solo algunas bases de datos y/o repositorios, careciendo de análisis de estudios centrados en los estudiantes.

Los antecedentes previos confirman que la presente RS es un complemento para el desarrollo del TPACK, abordando STEM y STEAM con una visión más amplia. Para Schmid et al. (2024) el TPACK representa un campo de investigación grande y en constante desarrollo, requiriendo de revisiones de literatura y meta análisis que faciliten la descripción, resumen y análisis sistemáticos de las investigaciones.

Es así como la presente investigación tiene como objetivo examinar la producción científica del modelo TPACK en contextos STEM y STEAM, para ello se determinan las siguientes interrogantes:

Pregunta 1: ¿Qué tipo de estudios se obtienen de la literatura científica del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM?

Pregunta 2: ¿Cuáles son las orientaciones metodológicas de las investigaciones del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM?

Pregunta 3: ¿Qué resultados se obtienen de las investigaciones del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM?

Pregunta 4: ¿Qué recomendaciones se sugieren de las investigaciones del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM?

2. Métodos y materiales

La presente RS incluyó para su desarrollo las orientaciones establecidas por Kitchenham (2004), ampliamente utilizada en las ciencias sociales, véase Tabla 1.

Tabla 1
Etapas descritas en la RS

Etapa	Actividad
Etapa 1: Planificación de la revisión	Actividad 1.1: Identificación de la necesidad de la revisión
	Actividad 1.2: Desarrollo de un protocolo de revisión
Etapa 2: Realización de la revisión	Actividad 2.1: Identificación del foco de la investigación
	Actividad 2.2: Selección de estudios primarios
	Actividad 2.3: Evaluación de la calidad de los estudios
	Actividad 2.4: Extracción y monitoreo de datos
Etapa 3: Informe de la revisión	Actividad 2.5: Síntesis de los datos
	Actividad 3.1: Comunicación de los resultados.

Elaboración basada Kitchenham (2004)

Planificación y realización del RS

En la fase preliminar se realizó un *Scoping search*, conforme a lo planteado por Robinson et al. (2014). El objetivo fue establecer la existencia de revisiones de literatura, bibliometrías y/o cienciometrías referidas al modelo TPACK y los enfoques STEM y STEAM, se incluyó la producción científica desde el año 2019 a 2024. Para la revisión se consideraron los primeros 400 registros de *Google Scholar* obtenidos mediante

programa *Harzing's Publish and Perish*, versión 8.12.4612. Las ecuaciones de búsqueda incluyeron los términos generales “*technological AND pedagogical AND content AND knowledge OR TPACK AND STEM education AND STEAM education*”.

Tabla 2

Resumen de RS, bibliometrías y cienciometrías del modelo TPACK y los enfoques STEM y STEAM (2019-2024)

Autor	Periodo de años	N° de Artículos	Bases de datos	Foco de investigación
Chai (2019)	Inicio hasta marzo 2018	23 artículos	SCOPUS y <i>Web of Science</i> (WoS)	Comprender el estado de la investigación sobre STEM y el desarrollo profesional del profesorado.
Iswadi et al. (2020)	2015-2019	8 artículos	<i>Springerlink</i> y <i>Perpusnas web search</i>	Analizar los artículos relacionados con TPACK y STEM e iniciar el desarrollo de instrumentos TPACK-STEM.
Hasanah et al. (2022)	2011-2022	999 artículos	<i>Google Scholar</i> por medio <i>Publish or Perish</i>	Averiguar la relación entre PCK y STEM buscando oportunidades de cómo implementar programas de formación profesional docente.
Huang et al. (2022)	2006-2020	76 artículos	WoS	Comprender las tendencias de publicación, los enfoques comúnmente adoptados y las buenas prácticas en K-12 STEM y formación profesional docente.
Karampelas (2023)	Desde el 2007	2.680 artículos	SCOPUS	Examinar artículos que combinen los términos TPACK y STEM.
Khushk et al. (2023)	2012-2022	18 artículos	<i>Google Scholar</i> , SCOPUS, <i>Springer</i> y WoS	Examinar los artículos de investigación relacionados con la educación STEM y la innovación tecnológica.
Zulkifli et al (2022)	Sin especificar	12 artículos	<i>Google Scholar</i> , <i>Sciencedirect</i> , <i>ERIC Journal</i> , <i>Taylor and Francis</i> , <i>Wiley Journal</i> , <i>Sage Journal</i> y <i>Emerald</i> .	Analizar el efecto del modelo de aprendizaje del TPACK integrado en STEM sobre las competencias del siglo XXI de los estudiantes de bachillerato de la especialidad de ciencias.

Elaboración propia.

En la Tabla 2, se observa que las RS y bibliometrías centradas en TPACK y el enfoque STEM incluyen preferentemente elementos de la formación profesional docente. Las RS se desarrollan desde el año 2020,

incluyendo artículos desde el inicio del TPACK. Se abordaron entre ocho y 2.680 artículos, siendo *Google Scholar*, SCOPUS y WoS, las bases de datos predilectas.

Los antecedentes previos dejan de manifiesto que la presente RS aborda elementos desconocidos, como, por ejemplo: análisis de los estudios conforme al tipo de destinatario, incluyendo los principales hallazgos y recomendaciones, entre otros elementos que inciden en el desarrollo del modelo TPACK.

Seguidamente se realizó una RS analizando documentos del TPACK y los enfoques STEM y STEAM, desde el inicio del modelo TPACK hasta marzo 2024. Las ecuaciones de búsqueda se construyeron considerando el término TPACK para evitar enfocar solo en uno o dos conocimientos (Mishra y Koehler, 2006; De Rossi y Trevisan, 2018).

Cabe manifestar que los términos utilizados fueron verificados en los tesauros ERIC y UNESCO, véase en la Tabla 3. Las bases de datos y/o repositorios incluidos se seleccionaron priorizando el acceso de los investigadores y el uso de *Open Access*.

Tabla 3
Protocolo específico de palabras claves en cada base de datos

Bases de datos	Protocolo
DIALNET	MODELO TPACK AND STEM AND STEAM
DIMENSIONS	technological pedagogical content knowledge OR tpack AND STEAM EDUCATION OR STEM EDUCATION
ERIC	technological pedagogical content knowledge OR tpack AND STEAM EDUCATION and STEM EDUCATION
Google Scholar	technological pedagogical content knowledge OR tpack AND STEAM EDUCATION and STEM EDUCATION
OpenAlex	technological pedagogical content knowledge OR tpack AND STEAM EDUCATION OR STEM EDUCATION
Redalyc	MODELO TPACK AND EDUCATION STEM AND EDUCATION STEAM
Scilit	technological pedagogical content knowledge OR tpack AND STEAM EDUCATION or STEM EDUCATION
SCOPUS	technological pedagogical content knowledge OR tpack AND STEAM EDUCATION OR STEM EDUCATION
WoS	((TS=(technological pedagogical content knowledge)) OR TS=(TPACK)) AND TS=(STEAM EDUCATION)) OR TS=(STEM EDUCATION)

Elaboración propia.

Con respecto a los criterios de inclusión fueron: acceso abierto, texto completo, ciencias sociales, nivel educativo infantil, primario y secundario e investigaciones desarrolladas en contextos STEM y STEAM educación. Además, fueron excluidos: resúmenes, editoriales, notas de prensa, documentos de conferencias, disertaciones y tesis de maestría y doctorado, otras áreas distintas a las ciencias sociales, nivel universitario e investigaciones que no consideren STEM y STEAM educación.

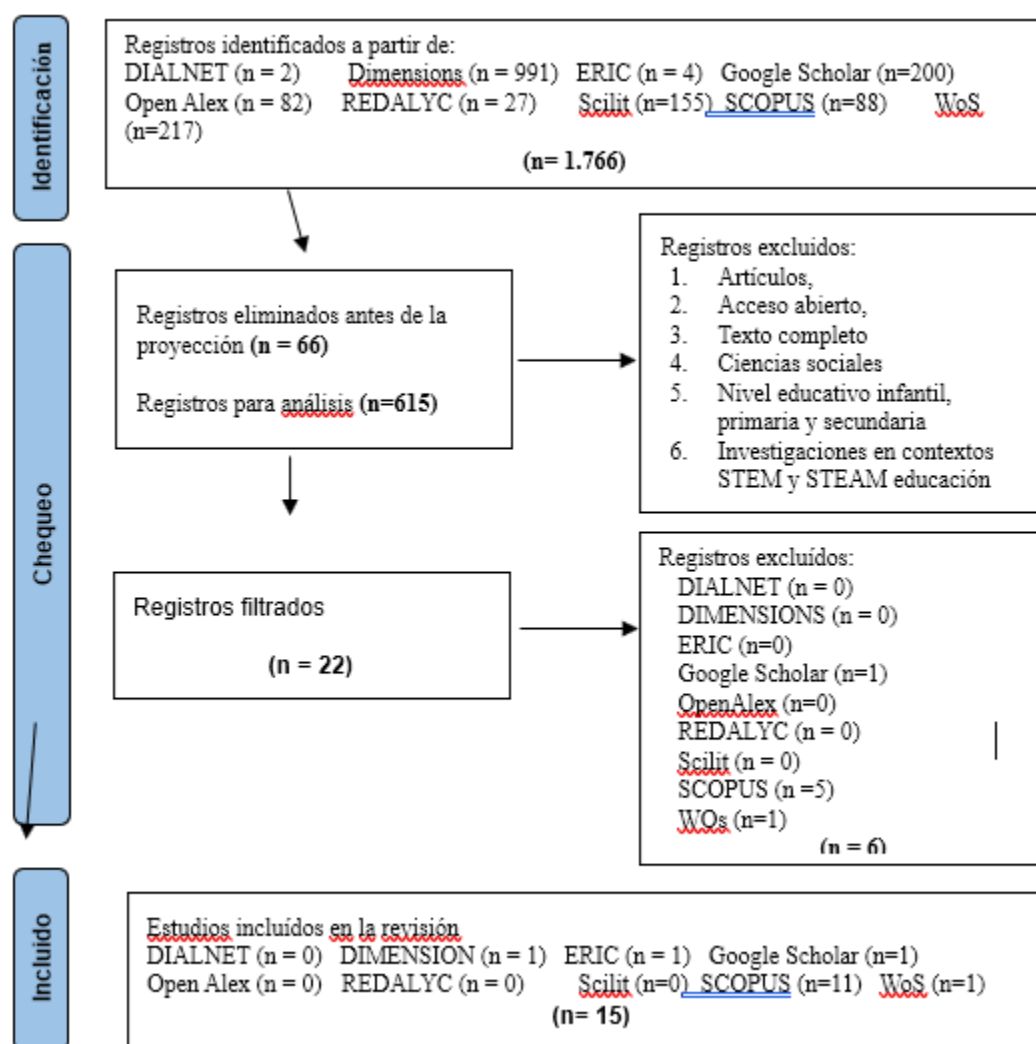


Figura 2
 Esquema resumen de los artículos seleccionados
 Elaboración propia.

Se obtuvieron 1.766 registros en la etapa de identificación, la mayor cantidad la proporciona *Dimensions*, seguido por WoS y *Google Scholar*, 56,11%, 12,28% y 11,32% respectivamente. Se han revisado los artículos según: títulos, palabras clave y resúmenes, en concordancia con los criterios de inclusión; en algunos casos se debió acceder al texto completo. Se incluyeron 15 artículos, 11 en SCOPUS 73,33% y 4 entre *Dimensions*, ERIC, *Google Scholar* y WoS, representando 6,66% cada uno. Por último, se realizó una lectura sistemática de los artículos seleccionados, dando respuesta a las preguntas de investigación, véase Tabla 4.

Tabla 4
Artículos de investigación incluidos en el RS

Nº	Autor	País	Tipo de estudio	Muestra	Instrumentos	Nivel educativo	Asignatura
1	Atmojo et al. (2022)	Indonesia	Mixto Investigación basada en diseño	26 actividades integradas	Textos escolares, entrevistas, notas de campo y pruebas.	Primaria	STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas).
2	DeCoito y Estaiteyeh. (2022)	Canadá	Mixto (convergente)	70 docentes	Cuestionario entornos en línea adaptado (Barberà et al. (2016)ñ.	Primaria y secundaria	Materias STEM (biología, química, ciencias ambientales, física, ciencias de la tierra, ciencias generales, tecnología y matemáticas).
3	Dos Santos (2021)	Australia	Cualitativa	20 docentes	Entrevistas y grupo discusión.	Secundaria	STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas)
4	Fuentes y Martínez (2019)	España	Investigación basada en diseño	Docentes	Lista de chequeo.	Secundaria	Materias STEM (Física, química, biología, geología, tecnología y matemática).
5	Gözüm et al. (2022)	Grecia y Turquía	Cuantitativo	669 docentes	Cuestionario de conocimiento del contenido pedagógico STEMPCK, desarrollada por Yıldırım & Türk (2018).	Infantil	STEM centrado (Lectura, matemáticas y ciencias)

6	Hunter (2017)	Australia	Cualitativa (estudio de caso)	6 docentes y 143 estudiantes	Observaciones de aula, entrevistas docentes, grupo focal estudiantes y análisis de documentos.	Secundaria	STEM diversas áreas Ciencias, historia, inglés, artes y Salud y educación física
7	Jocius et al. (2021)	Estados Unidos	Mixto	24 docentes	Reflexiones (antes y después), filmaciones y Encuesta.	Secundaria y bachillerato	Ciencias, matemáticas, inglés, ciencias sociales y otras áreas (negocios, español, ciencias forenses, entrenador de instrucción y tecnología)
8	Kajonmanee et al. (2020)	Tailandia	Investigación basada en diseño	78 docentes	Cuestionario adaptado del Modelo TAM3 (Venkatesh y Bala, 2008) y prueba TPACK (pre y post test).	Secundaria	STEM centrado en Física y ciencias
9	Kang et al. (2021)	Estados Unidos	Cuantitativo	6 docentes	Encuesta STEM adaptado de Nistor et al. (2018) según Enseñanza remota de emergencia.	Infantil	Sin especificaciones
10	Ko y Hong (2020)	Corea del Sur	Investigación basa en diseño	58 estudiantes, quinto grado	Encuesta (pre y post).	Primaria	STEM centrado en ciencias

11	Martins y Baptista (2024)	Portugal	Cualitativa	5 docentes	Pre y post TEST Entrevistas, observaciones, talleres y reflexiones.	Secundaria	STEAM centrado en Física
12	Muro et al. (2023)	México y Filipinas	Investigación basa en diseño	10 docentes	Cuestionario TPACK-G (Hsu et al. 2013) basada en Game T-STEM (Eficacia del Maestro de primaria y sus actitudes. Entrevistas.	Primaria y secundaria	STEM centrado en la Gamificación
13	Silva et al. (2020)	Brasil	Plan de trabajo	367 docentes (incluye indígenas y rurales)	Cuestionario TPACK (Schmidt et al. (2009) Cuestionario <i>InTecEdu Program</i> Adaptado modelo Schmidt's.	Primaria y secundaria	STEM sin especificar
14	Wan y Fergusson (2017)	Australia	Mixto	49 docentes	Cuestionario online entrevistas, grupo focal, notas de campo, observaciones de clases y talleres conversacionales.	Secundaria	STEM centrado en ciencias
15	Ware y Stein (2014)	Estados Unidos	Cualitativo	19 docentes	Entrevistas	Secundaria	STEM centrado en matemáticas

Elaboración propia.

3. Resultados

En primer lugar, se desarrollan análisis de carácter cuantitativo considerando: años de publicación, distribución geográfica, tipo de investigación, nivel educativo, ubicación geográfica y muestras. En segundo lugar, se analizan los estudios conforme al tipo de destinatario.

Índices de datos cuantitativos del modelo TPACK en contextos STEM y STEAM

En relación con el primer interrogante, ¿Qué tipo de estudios se obtienen de la literatura científica del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM?, se observa que la producción científica se dispone entre los años 2014 y 2024, siendo los años 2020, 2021 y 2022 los que representan una mayor cantidad de artículos con 60% del total de documentos, representando una evolución anual irregular, véase Figura 3.

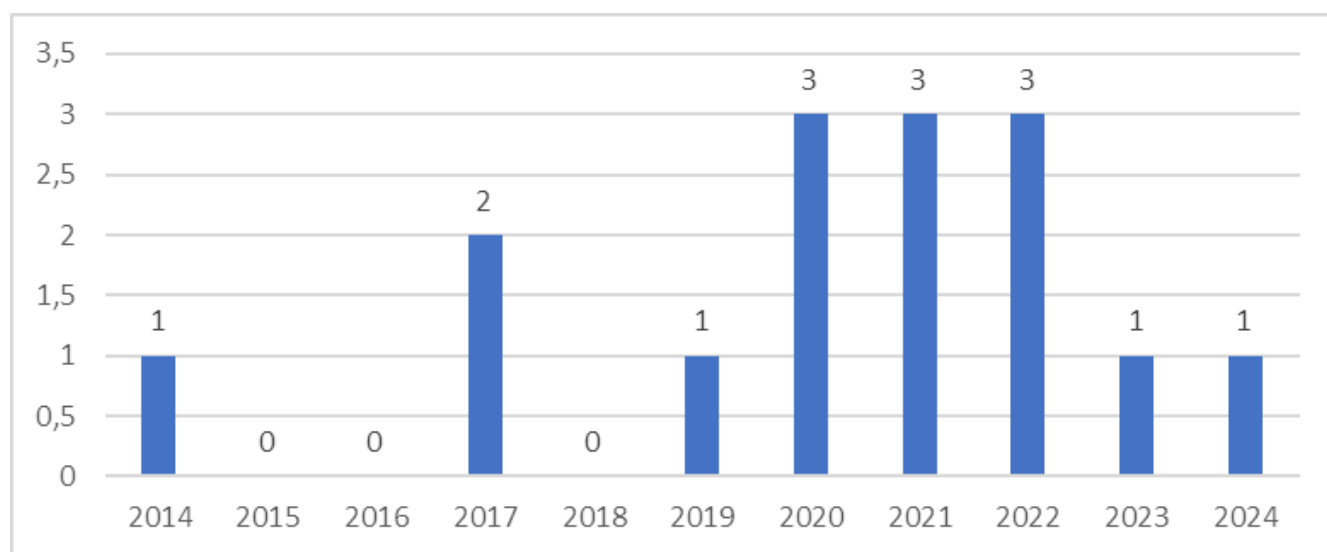


Figura 3
Artículos TPACK según el año de publicación
Elaboración propia.

Con respecto a la distribución geográfica, se han desarrollado investigaciones en 19 países distintos. Australia y Estados Unidos representan el 40% de la producción científica. En relación a la distribución por continente, América obtiene el 40% de la producción, seguido por Asia y Europa con 26,66% respectivamente.

Al referirnos al tipo de investigación, el 80% de los estudios establecen metodologías cualitativas, mixtas y basadas en diseño con 26,66% de casos respectivamente, véase Figura 4. En cuanto a las muestras presentan un promedio de 117,23 casos, siendo la muestra más significativa 669 docentes de Grecia y Turquía (Gözüm et al., 2022), por su parte, la más acotada corresponde a Martins y Baptista (2024) con solo 5 docentes. Cabe señalar que el estudio de Atmojo et al. (2022) incluye en su muestra actividades didácticas.

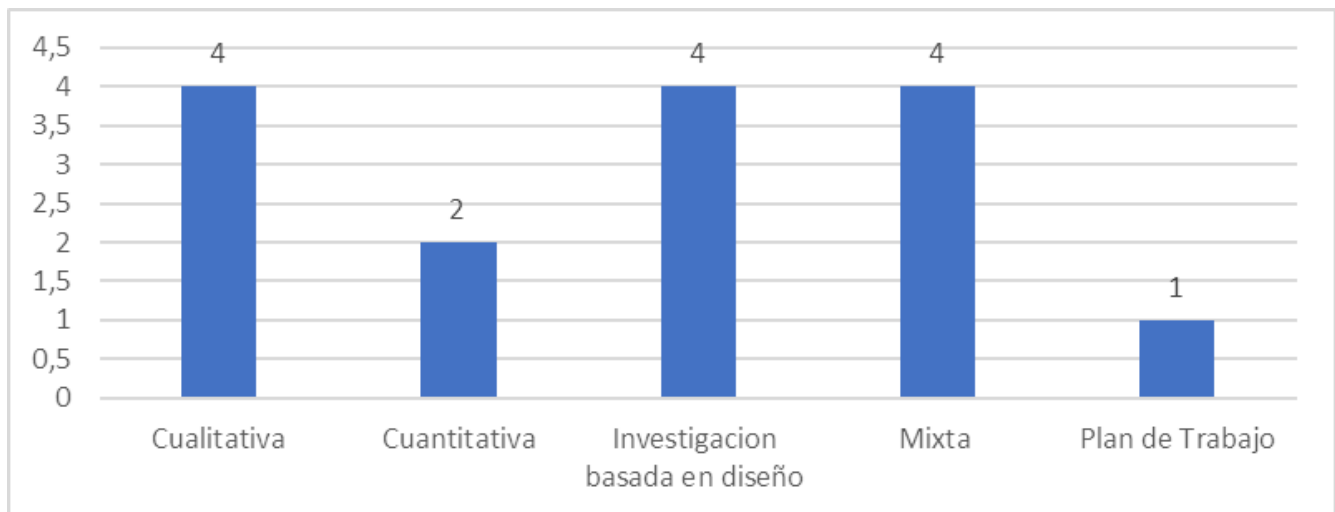


Figura 4

Tipos de investigación encontrados en este RS.
Elaboración propia.

En relación con los niveles educativos, el 80% de estudios se concentra en los niveles primarios y secundarios, siendo secundaria la que presenta un mayor desarrollo con 46,66%, véase Figura 5.

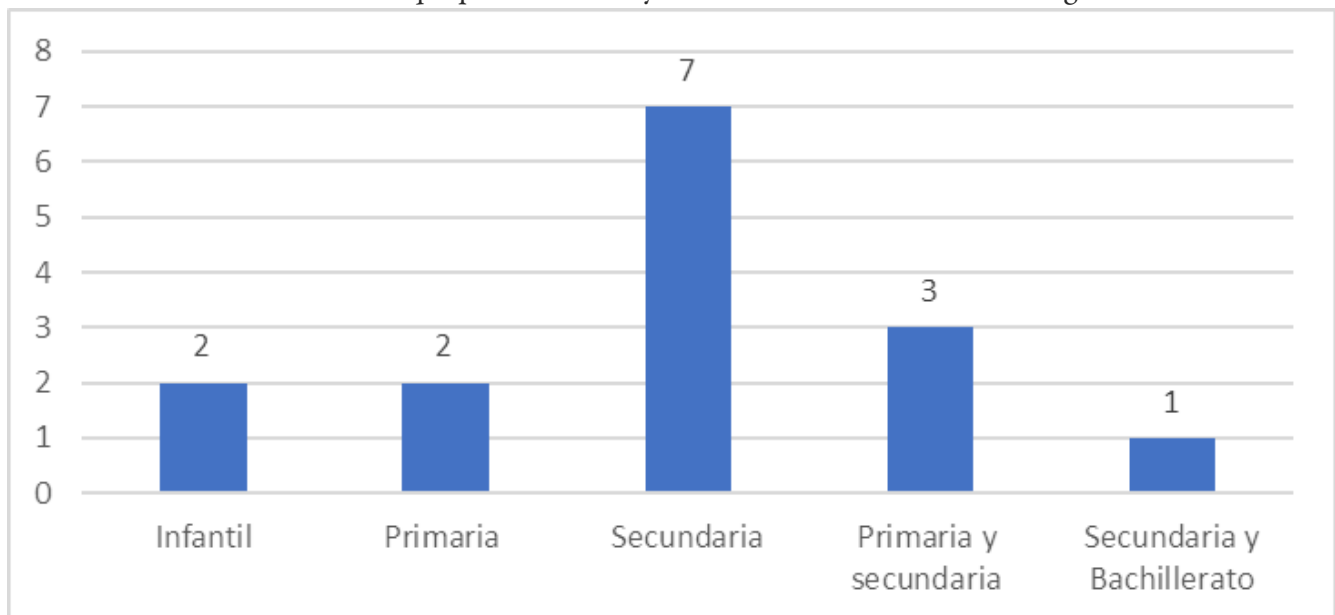


Figura 5

Niveles educativos de las investigaciones de la RS
Elaboración propia.

En relación con los instrumentos, se emplearon 13 distintos en un total de 34 aplicaciones donde las entrevistas y los cuestionarios son mayoritarios con 46,66% del total de los estudios. En la Figura 6, se observa que el 40% de las investigaciones están centradas en STEM focalizados incluyendo entre una y tres asignaturas, seguido por STEM con cinco áreas en su mayoría (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Cabe señalar que se incluyen otras áreas distintas a las habituales como, por ejemplo: negocios, ciencias forenses, salud y educación física, entre otras.

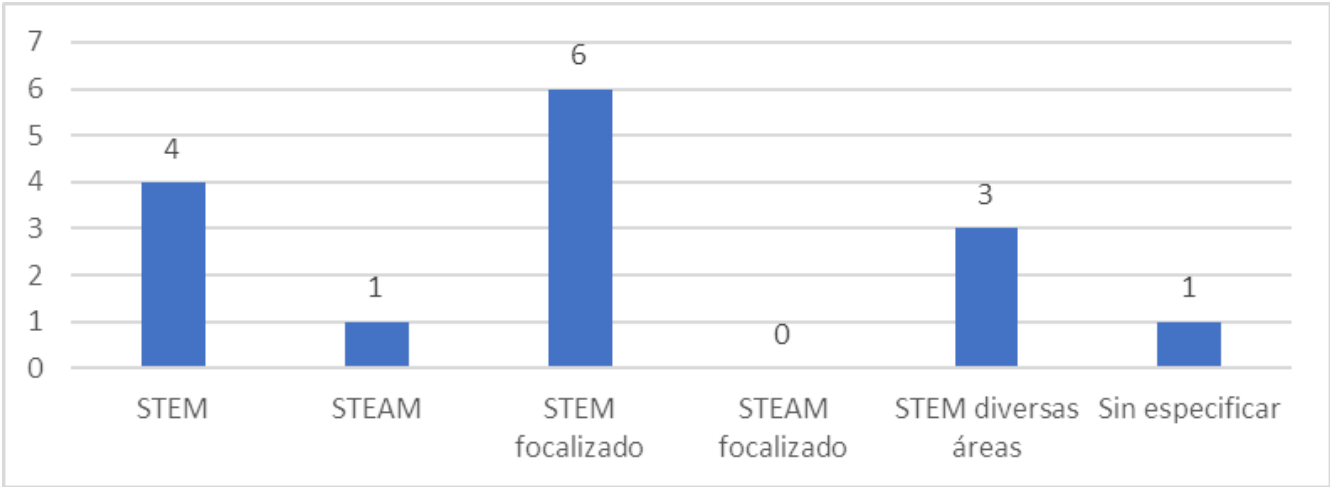


Figura 6
Enfoques de los estudios de las investigaciones de la RS
Elaboración propia.

El modelo TPACK en contextos STEM y STEAM según destinatarios

El segundo apartado estructura su análisis conforme a los destinatarios, docentes y estudiantes. Para ello, se establecieron con referentes los lineamientos de Paidicán y Arredondo (2022). En relación con el profesorado los estudios se clasifican en autoinforme de conocimiento, formación y experiencias docentes. Cabe señalar que se abordaron las interrogantes: Pregunta 2: ¿Cuáles son las orientaciones metodológicas de las investigaciones del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM?, Pregunta 3: ¿Qué resultados se obtienen de las investigaciones del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM? Y Pregunta 4: ¿Qué recomendaciones se sugieren de las investigaciones del modelo TPACK en contextos STEM o STEAM?

Tabla 5
Enfoque de las investigaciones TPACK, STEM y STEAM centradas en los docentes

Enfoque TPACK	Autores	Cantidad/ porcentaje
Auto informe de conocimientos	DeCoito y Estaiteyeh (2022), Gözüml et al. (2022), Jocius et al. (2021), Kajonmanee et al. (2020)	4 (30,76%)
Formación docente	Martins y Baptista (2024), Silva et al. (2020)	2 (15,38%)
Experiencias docentes	Atmojo et al. (2022), Dos Santos (2021), Fuentes y Martínez (2019), Kang et al. (2021), Muro et al. (2023), Wan y Fergusson (2017), Ware y Stein (2014)	7 (53,84%)

Elaboración propia.

En la Tabla 5 se observa que un tercio de los estudios se relaciona con el autoinforme de conocimientos. Las investigaciones se desarrollan en América, Asia y Europa, la mitad son estudios mixtos, seguidos por cuantitativo y basado en diseño. La muestra más significativa corresponde a Gözüml et al. (2022) con 669 docentes de infantil, por su parte, la muestra más acotada es Jocius et al. (2021) con 24 docentes de secundaria y bachillerato. En relación con los instrumentos, se utiliza con mayor frecuencia el cuestionario entre ellos, entornos en línea adaptado (Barberà et al., 2016), STEM PCK (Yıldırım y Türk 2018) y el Modelo TAM3 (Venkatesh y Bala, 2008). Las investigaciones se realizan entre los niveles infantil y bachillerato, siendo

secundaria el nivel más demandado. Con respecto al enfoque, la mitad de los estudios incluyeron todas las signaturas STEM, mientras que los otros estudios se centraron solo en dos asignaturas, entre ciencias, física y matemática.

Los estudios concluyen que existe una falta de formación en conocimientos relacionados con el uso de la tecnología (TK) y temáticas STEM, afectando la autoeficacia del profesorado y sus prácticas profesionales cotidianas, como: planificación, implementación y evaluación de proceso de enseñanza y aprendizaje (DeCoito y Estaiteyeh, 2022; Gözüml et al., 2022). A lo anterior se suma la falta de recursos digitales, tiempo y apoyo para la formación continua, agudizado por la pandemia COVID-19 (DeCoito y Estaiteyeh, 2022; Kajonmanee et al., 2020).

El trabajo docente en contextos STEM favorece el compromiso y autonomía de los estudiantes (DeCoito y Estaiteyeh, 2022). Es fundamental contar con un sólido apoyo pedagógico en contenidos integrados, como los de STEM, mediante la articulación coherente del propósito, el desarrollo, la colaboración y el conocimiento tanto del contexto como de los estudiantes, teniendo como referencia *Infusing Computing Connect*, en el desarrollo de pensamiento computacional TPACK-CT (Jocius et al., 2021).

Se recomienda el diseño, ejecución y evaluación de procesos de formación profesional docentes en temáticas TPACK y STEM, como el pensamiento computacional (DeCoito y Estaiteyeh, 2022; Jocius et al., 2021). Además, se deben revisar las políticas educativas relacionadas con STEMPCK (Escala de Conocimientos Pedagógicos del Contenido STEM) y el apoyo tecnológico entregado (Gözüml et al., 2022). Por último, se requiere de estudios experimentales que incluyan variables como: dispositivos digitales utilizados, cantidad de datos obtenidos, entre otras (Kajonmanee et al., 2020).

En la presente RS se obtienen dos investigaciones relacionadas con la formación del profesorado representando el 15,38%. Los estudios se desarrollaron en Brasil y Portugal, utilizando metodologías cualitativas y plan de trabajo compuesto por un paquete de cinco elementos. Las muestras son de cinco y 367 docentes, siendo esta última la que incluye docentes de contextos rurales e indígenas (Silva et al., 2020). Se utilizaron distintos instrumentos, entre ellos: entrevistas, observaciones, reflexiones, pre y post test y los cuestionarios *Technological Profile & Remote Laboratory* y TPACK (Schmidt et al., 2009). Con respecto a los niveles educativos, las investigaciones incluyeron primaria y secundaria, con enfoques STEM centralizados en Física y STEM amplio sin especificar.

Las investigaciones concluyen que la utilización de STEMPCK resulta crucial para los procesos de reflexión de prácticas de enseñanza y aprendizaje, incluyendo las características y particularidades de los docentes. Además, permite un adecuado desarrollo conceptual, acorde al *currículum* vigente (Martins y Baptista, 2024). El uso de modelo como *Culture Maker* favorece que los docentes desempeñen un papel clave al momento de la integración tecnológica, incluyendo aspectos relacionados con: planes de estudios, construcción de contenidos y recursos digitales en contextos STEM (Silva et al., 2020).

Se recomienda realizar estudios longitudinales que favorezcan el desarrollo de procesos de formación continua de los docentes (Martins y Baptista, 2024). Además, se requiere mejorar los procesos de divulgación de resultados y metodologías implementadas, priorizando el acceso abierto (Silva et al., 2020).

Por otro lado, más de la mitad de los estudios se relacionan con experiencias docentes desarrollados principalmente en Australia y Estados Unidos. Las investigaciones prefieren estudios mixtos y basados en diseño, 42,85% y 28,57% respectivamente. Las muestras presentan un promedio de 20,8 docentes, siendo la más representativa Wan y Fergusson (2017) con 49 docentes. Cabe señalar que el estudio de Atmojo et al. (2022) presenta una muestra compuesta por 26 actividades didácticas. Con respecto a los instrumentos, existe una preferencia por las entrevistas representando el 57,14%. El estudio de Wan y Fergusson (2017) utiliza seis instrumentos distintos entre ellos: cuestionario online, entrevistas, grupo focal, notas de campo, observaciones de clases y talleres conversacionales. Las investigaciones se desarrollan con mayor frecuencia en secundaria, en su mayoría abordan todas las asignaturas que componen el STEM, con la excepción de las investigaciones de Wan y Fergusson (2017) y Ware y Stein (2014) que se focalizan en ciencias y matemática respectivamente.

Los estudios concluyen que la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos y conexión a internet limita su utilización, incluyendo zonas geográficas alejadas y el propio hogar de los estudiantes y la realización de los quehaceres escolares asignados por los docentes (Dos Santos, 2021; Ware y Stein, 2014). Los docentes presentan creatividad, voluntad y urgencia para el diseño de unidades de aprendizaje donde el STEM representa el impulso para que se desarrolle de la mejor forma posible, incluyendo armónicamente TK, PK y CK (Dos Santos, 2021; Fuentes y Martínez, 2019). Además, las prácticas docentes requieren conocimientos en TPACK y STEM, tales como CK-STEM (conocimientos), PK-STEM (metodologías) y TK-STEM (herramientas). Sin embargo, el éxito de estas prácticas depende del nivel de conocimiento TK, la adecuada ponderación de los factores contextuales y la constante reflexión del docente durante la planificación e implementación (Fuentes y Martínez, 2019; Kang et al., 2021; Wan y Fergusson, 2017; Ware y Stein, 2014). Por otro lado, la enseñanza remota de emergencia afectó el desarrollo de los estándares STEM, especialmente en áreas relacionadas con el aprendizaje cooperativo y enseñanza entre pares por parte de los estudiantes (Kang et al., 2021). En la actualidad existen diversas iniciativas que buscan ampliar las investigaciones relacionadas entre STEM y TPACK, entre ellas: el análisis de textos escolares STEAM (Atmojo et al., 2022), el uso de gamificación a través de TPACK-G, incluyendo planes de estudios, herramientas STEM y formación profesional docente (Muro et al., 2023) y modelos como *SMART SCIENCE* (Wan y Fergusson, 2017).

Se recomienda el desarrollo de estudios longitudinales incluyendo zonas alejadas (rurales), distintas asignaturas STEM y factores contextuales (Dos Santos, 2021; Kang et al., 2021). Además, se necesita mejorar las actividades propuestas en el contexto STEAM, de tal forma que sean acordes al siglo XXI, la gamificación puede desempeñar un papel clave por medio de la formación del profesorado (Atmojo et al., 2022; Muro et al., 2023).

Los estudios centrados en los estudiantes representan el 13,33% del total, desarrollados en Australia y Corea del Sur, utilizando metodologías cualitativas y basadas en diseño. En relación con las muestras, han participado 58 y 143 estudiantes, siendo la muestra más representativa el estudio de Hunter (2017). Además, este estudio presenta la mayor variedad de instrumentos utilizados, entre ellos: observaciones de aula, entrevistas docentes, grupo focal estudiantes y análisis de documentos. En relación al nivel educativo, se concentra en primaria y secundaria, abordando el STEM con todas las asignaturas y otras áreas como salud.

Los estudios concluyen que los docentes integran las tecnologías situando a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiriendo para su éxito el desarrollo de actividades (experimentos) en contextos planificados y con la colaboración entre el alumnado (Hunter, 2017). Por otro lado, la complementación del STEM y TPACK requiere de la creatividad de los docentes favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes y el incentivo por temáticas científicas, por medio de la resolución de problemas (Hunter, 2017; Ko y Hong, 2020).

Se recomienda el desarrollo de estudios con muestras representativas ampliando los contextos y la duración de las investigaciones. Por último, es imperioso ampliar la implementación de aulas de tecnología de altas posibilidades *High Possibility Classrooms (HPC)*, de tal forma de alinear los intereses de los estudiantes con el currículo escolar.

4. Discusiones

Los estudios TPACK desarrollados en contextos STEM y STEAM logran una mayor notoriedad en los países de Australia y Estados Unidos, indistintamente de su contexto: urbano, semi rural, rural y mixto, resultado similar al obtenido por Lee et al. (2022), Mahtari et al. (2024), Paidicán y Arredondo (2023a) y Sakaria et al. (2023).

Se observa aumento significativo de los estudios entre los años 2020 y 2022, coincidiendo con el desarrollo de la emergencia sanitaria COVID-19. Cabe señalar que más de la mitad de los estudios se relacionan con

experiencias docentes, coincidiendo con Paidicán y Arredondo (2024) cuyos hallazgos indican que el profesorado requería de conocimientos, habilidades y destrezas para la utilización de las nuevas tecnologías.

Además, existe concordancia en las investigaciones de la importancia de los factores contextuales al momento de utilizar los modelos TPACK y STEM y STEAM, no solo en aspectos formativos, sino también en el desarrollo de actividades de aprendizaje.

Es así como los investigadores señalan que el éxito de los estudios requiere la inclusión adecuada de los diversos factores contextuales (Li et al., 2024; Paidicán y Arredondo, 2022; Paidicán et al., 2024; Setiawan et al., 2019; Voogt et al., 2013).

Existe un desarrollo más consolidado de STEM por sobre STEAM, reflejado directamente en la cantidad de investigaciones analizadas en la presente RS. Es importante destacar que el enfoque STEM se centra en potenciar las habilidades técnicas, mientras que STEAM busca equilibrar los fundamentos teóricos con el desarrollo creativo, según Luengo (2021), Olabe et al. (2021) y Queiruga-Dios (2021) el enfoque STEAM abarca un espectro más amplio de temáticas disciplinares, facilitando la conexión con el contexto y la integración del currículo escolar, al mismo tiempo que promueve la participación activa de los estudiantes para abordar los desafíos cotidianos. Para Bybee (2010) se recomienda evitar el uso de etiquetas genéricas al clasificar prácticas pedagógicas que integran una o varias disciplinas, como ocurre en el caso del enfoque STEM.

Se observa una diversificación de instrumentos, obteniendo un panorama más objetivo en las investigaciones del TPACK, destacando los espacios de reflexión por medio de talleres. Según Ballesta et al. (2017), Maboe et al. (2018) y Schmid et al. (2024) el desarrollo de investigación TPACK requiere de contextos amplios con muestras heterogéneas, incluyendo los diversos integrantes de la comunidad educativa e instrumentos de investigación de diferentes índoles.

Por último, existe una opinión similar entre los investigadores sobre la necesidad de recursos humanos y materiales que afectan los procesos formativos y el desarrollo de prácticas pedagógicas, limitando su organización, ejecución y el éxito de éstas (Paidicán y Arredondo, 2023b; Sampaio, 2016; Da Silva et al., 2021).

5. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones derivadas del análisis realizado, que sintetizan los hallazgos y aportan nuevas perspectivas sobre el tema tratado.

Existe un exiguo desarrollo de la producción científica del modelo TPACK en contextos STEM y STEAM, obteniendo solo 15 artículos representando el 0,84% de los registros identificados, entre los años 2014 y 2024, concentrando el 60% de los artículos entre los años 2020 y 2022, pese que el modelo TPACK surge el 2006. Además, se observa solo un estudio enfocado en STEAM, representando el 6,66%, lo que indica que aspectos relacionados con las artes y humanidades presentan un desarrollo extremadamente acotado.

Aun cuando existen siete RS relacionadas con TPACK y los enfoques STEM y STEAM, sus análisis se limitan exclusivamente al profesorado, sin incluir a los otros integrantes de las comunidades educativas, siendo este un indicador clave para determinar la importancia de la presente RS y su aporte para el desarrollo del TPACK.

Los estudios preferentemente se desarrollan en secundaria, donde Estados Unidos y Australia presentan un mayor desarrollo. En relación con las muestras más del 80% se focaliza exclusiva a los docentes, destacando la inclusión de contextos rurales e indígenas.

Con respecto a los instrumentos de investigación, existe una disminución del uso del cuestionario, aunque se incluyen nuevos cuestionarios como STEMPCK y TPACK-G. Además, las investigaciones incorporan otros instrumentos menos habituales como: pruebas de desempeño, pre y post test, reflexiones y talleres conversacionales.

Los estudios en su mayoría abordan el TPACK y STEM, incluyendo las asignaturas tradicionales ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Por un lado, existen estudios focalizados en una asignatura, como: matemáticas y ciencias, mientras que otras investigaciones incluyen otras áreas como: ciencias ambientales, ciencias de la tierra, salud, negocios, ciencias forenses y entrenador e instructor de tecnología.

Las investigaciones concluyen que la armónica complementación de TPACK y STEM y STEAM requiere del desarrollo de procesos formativos que incluyan CK (áreas específicas), PK (metodologías) y TK (herramientas TIC). Además, contar con los recursos necesarios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Los estudios recomiendan el desarrollo de investigaciones longitudinales que incluyan: ruralidad, distintas asignaturas STEM y STEAM y los factores contextuales.

Para finalizar, la presente RS representa un complemento para el desarrollo del modelo TPACK. No obstante, se deben profundizar en análisis metodológicos que resulten apropiados para próximas investigaciones. También, sería oportuno el desarrollo meta análisis, que incluyen RS en contextos: rurales, educación especial, STEM entre otras. También abordar en futuras RS, temáticas con las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial.

Referencias bibliográficas

- Akyuz, D. (2023). Exploring contextual factors for pre-service teachers teaching with technology through planning, teaching, and reflecting. *International electronic journal of mathematics education*, 18(1), 0721. DOI:10.29333/iejme/12624
- Aguilera, D. & Ortiz, R. J. (2021). STEM vs. STEAM education and student creativity: A systematic literature review. *Education sciences* 11(7), 331. DOI: 10.3390/educsci11070331
- Angeli, C. y Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education*, 52(1), 154-168. DOI: 10.1016/j.compedu.2008.07.006
- Atmojo, I. R., Saputri, D. Y. & Fajri, A. K. (2022). Analysis of STEAM-Based TPACK Integrated Activities in Elementary School Thematic Books. *Mimbar sekolah dasar*. 9(2), 317-335. DOI: 10.53400/mimbar-sd.v9i2.49131
- Ballesta, J., Martínez, J. & Céspedes, R. (2017). Un modelo integrador para la alfabetización mediática y la competencia digital en educación primaria. *Revista Fuentes*, 19(2), 139-154. <https://bit.ly/43GgUZ5>
- Bang, H. & Kim, J. (2016). Development and validation of evaluation indicators for teaching competency in STEAM education in Korea. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 12(7), 1909-1924. DOI: 10.12973/eurasia.2016.1537a
- Barberà, E., Gómez-Rey, P. & Fernández-Navarro, F. (2016). A cross-national study of teacher's perceptions of online learning success. *Open Learning: The journal of open, distance and e-learning*, 31(1), 25-41. DOI: 10.1080/02680513.2016.1151350
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: a 2020 vision. *Technology and engineering teacher*, 70(1), 30-35. <https://bit.ly/2W4Fsh2>
- Byrne-Cohen, D. (2020). Contextual issues of technology integration in teacher practice. [Tesis doctoral]. RMIT University, Melbourne, Australia. <https://bit.ly/3Cvg4Ta>
- Chai, C. S. (2019). Teacher professional development for science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A review from the perspectives of technological pedagogical content (TPACK). *The Asia-pacific education researcher*, 28(1), 5-13. DOI: 10.1007/s40299-018-0400-7
- Conradty, C. & Bogner, F. X. (2020). STEAM teaching professional development works: Effects on students' creativity and motivation. *Smart Learning Environments*, 7(1), 26. DOI: 10.1186/s40561-020-00132-9
- Cyril, N., Jamil, N. A., Mustapha, Z., Thoe, N. K., Ling, L. S. & Anggoro, S. (2023). Rasch measurement and strategies of Science Teacher's Technological, Pedagogical, and Content Knowledge in Augmented Reality. *Dinamika jurnal ilmiah pendidikan dasar*, 15(1), 1-18. DOI: 10.30595/dinamika.v15i1.17238
- Da Silva, J., Sommer, S. y Machado, L. (2021). Integração de tecnologia na educação: Proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. *Educação em revista*, 37, e232757. DOI: 10.1590/0102-4698232757
- DeCoito, I. & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic: An exploration of STEM teachers' views, successes, and challenges. *Journal of science education and technology*, 31(3), 340-356. DOI: 10.1007/s10956-022-09958-z
- De Rossi, M. & Trevisan, O. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge in the Literature: How TPACK Is Defined and Implemented in Initial Teacher Education. *Italian journal of educational technology*, 26(1), 7-23. DOI: 10.17471/2499-4324/988

- Dos Santos, L. M. (2021). The challenges of technological tools and electronic classrooms in regional Australian schools: perspectives from STEM teachers. *World transactions on engineering and technology education*, 19(3), 293-298. <http://hdl.handle.net/20.500.11861/8251>
- English, L. D., King, D. & Smeed, J. (2017). Advancing integrated STEM learning through engineering design: Sixth-grade students' design and construction of earthquake resistant buildings. *Journal of educational research*, 110(3), 255-271. DOI: 10.1080/00220671.2016.1264053.
- Foulger, T. S., Jin, Y., Mourlam, D. J. & Ebersole, L. (2022). Equitable access to TPACK research: Tensions about using social media to disseminate scholarship. *Computers and education open*, 3, 100067. DOI: 10.1016/j.caeo.2021.100067
- Fuentes, H. M. & Martinez, J. G. (2019). Evaluación inicial del diseño de unidades didácticas STEM gamificadas con TIC. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (70), 1-17. DOI: 10.21556/edutec.2019.70.1469
- Gözüm, A. İ. C., Papadakis, S. & Kalogiannakis, M. (2022). Preschool teachers' STEM pedagogical content knowledge: A comparative study of teachers in Greece and Turkey. *Frontiers in psychology*, 13, 996338. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.996338
- Iswadi Syukri, M., Soewarno, Yulisman, H. & Nurina, C. (2020). A systematic literature review of science teachers' TPACK related to STEM in developing a TPACK-STEM scale. *Journal of physics: conference series*, 1460(1), 012105. DOI: 10.1088/1742-6596/1460/1/012105
- Hasanah, S., Kaniawati, I. & Permanasari, A. (2022). Bibliometric analysis of the Literature on Science, Technology, Engineering, and Mathematic-Pedagogical Content Knowledge (STEM-PCK) for The Years 2011-202. *Jurnal inspirasi pendidikan*, 12(1), 31-39. DOI: 10.21067/jip.v12i1.6604
- Huang, B., Jong, M. S. Y., Tu, Y. F., Han, G. J., Chai, C. S. & Jiang, M. Y. C. (2022). Trends and exemplary practices of STEM teacher professional development programs in K-12 contexts: A systematic review of empirical studies. *Computers & education*, 189, 1-24. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104577
- Hunter, J. (2017). High Possibility Classrooms as a pedagogical framework for technology integration in classrooms: an inquiry in two Australian secondary schools. *Technology, pedagogy and education*, 26(5), 559-571. DOI: 10.1080/1475939X.2017.1359663
- Hsu, C. Y., Liang, J. C., Chai, C. S. & Tsai, C. C. (2013). Exploring preschool teachers' technological pedagogical content knowledge of educational games. *Journal of educational computing research*, 49(4), 461-479. DOI: 10.2190/EC.49.4.c
- Jocius, R., O'Byrne, W. I., Albert, J., Joshi, D., Robinson, R. & Andrews, A. (2021). Infusing computational thinking into STEM teaching. *Educational technology & society*, 24(4), 166-179. <https://acortar.link/GEhfhc>
- Kajonmanee, T., Chaipidech, P., Srisawasdi, N. & Chaipah, K. (2020). A personalised mobile learning system for promoting STEM discipline teachers' TPACK development. *International journal of mobile learning and organisation*, 14(2), 215-235. DOI: 10.1504/IJMLO.2020.106186
- Kang, H. J., Farber, M. & Mahovsky, K. A. (2021). Teachers' self-reported pedagogical changes: Are we preparing teachers for online STEM education?. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(10), 264-277. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i10.4640>
- Karampelas, K. (2023). Examining the relationship between TPACK and STEAM through a bibliometric study. *European journal of science and mathematics education*, 11(3), 488-498. <https://doi.org/10.30935/scimath/12981>
- Kelley, T. & Knowles, J. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International journal of STEM education*, 3, 1-11. DOI: 10.1186/s40594-016-0046-z

- Khushk, A., Zhiying, L., Yi, X. & Zengtian, Z. (2023). Technology Innovation in STEM Education: A Review and Analysis. *IJERI: International journal of educational research and innovation*, (19), 29–51. DOI: 10.46661/ijeri.7883
- Kim, K. & Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea. *Computers and education: Artificial intelligence*, 4, 100137. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100137
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews* [Joint technical report]. Keele University, Reino Unido. <https://rb.gy/vgsvi>
- Ko, D. G. & Hong, S. H. (2020). Development and Application Effect of STEAM Program Using Technology Based on TPACK-Focused on the Circulatory System. *Journal of Korean elementary science education*, 39(1), 84-99. DOI: 10.15267/keses.2020.39.1.84
- Koehler, M., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. y Graham, C. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. En J. Spector, M. Merrill, J. Elen y M. Bishop (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*, (5th ed.), 101-111. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5_9
- Kong, S. C. (2023). Pedagogical design of STEM activities for developing problem-solving skills and digital creativity of primary students in the internet of things era: Six-step STEM pedagogy. In W. M. So & Z. H. Wan, & T. Luo (Eds.), *Cross-disciplinary STEM learning for Asian primary students: Design, practices and outcomes* (pp. 147–163). New York, USA: Routledge.
- Krasovskiy, D. (2020). *The challenges and benefits of adopting AI in STEM education*. <https://acortar.link/t9dIdO>
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia computer science*, 20, 547-552. DOI: 10.1016/j.procs.2013.09.317
- Lee H.-Y., Chung, C.-Y. & Wei, G. (2022). Research on technological pedagogical and content knowledge: A bibliometric analysis from 2011 to 2020. *Frontier in education*, 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.765233>
- Li, L., Li, L., Zhong, B. & Yang, Y. (2024). A scientometric analysis of technostress in education from 1991 to 2022. *Education and information technologies*, 29(17), 23155-23183. DOI: 10.1007/s10639-024-12781-1
- Luengo, M. A. (2021). La construcción de una ciudad con material reutilizado como escenario de stop motion. Una propuesta STEAM para educación primaria. *Didacticae: Revista de investigación en didácticas específicas*, 10, 55-70. DOI: 10.1344/did.2021.10.55-70
- Maboe, E., Smith, C., Banoobhai, M. & Makgatho, M. (2018). Implementing Tablets to Teach Reading in Grade 5. *Reading & Writing*, 9(1), 1-10. DOI: 10.4102/rw.v9i1.197
- Mahtari, S., Suyidno, S., Siswanto, J. & Prahani, B. K. (2024). A bibliometric analysis of STEM education in higher education. In *AIP Conference Proceedings* 3116(1), 080007. DOI: 10.1063/5.0210204
- Martins, I. & Baptista, M. (2024). Teacher Professional Development in Integrated STEAM Education: A Study on Its Contribution to the Development of the PCK of Physics Teachers. *Education sciences*, 14(2), 1-32. DOI: 10.3390/educsci14020164
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers' college record: The voice of scholarship in education*, 108(6), 1017-1054. <https://rb.gy/jjb0u>
- Muhazir, A. & Retnawati, H. (2020). The teachers' obstacles in implementing technology in mathematics learning classes in the digital era. *Journal of physics: conference series*, 1511(1), 012022. DOI: 10.1088/1742-6596/1511/1/012022

- Munyengabe, S., Yiyi, Z., Haiyan, H. y Hitimana, S. (2017). Primary teachers' perceptions on ICT integration for enhancing teaching and learning through the implementation of one laptop per child program in primary schools of Rwanda. *Eurasia journal of mathematics, science, and technology education*, 13(11), 7193-7204. DOI: 10.12973/ejmste/79044
- Muro, V., Sedlacek, Q. & Pope, Y. (2023). I DiG STEM: A Teacher Professional Development on Equitable Digital Game-Based Learning. *Education Sciences*, 13(9), 964. DOI: 10.3390/educsci13090964
- Nadelson, L. S. & Seifert, A. L. (2017). *Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future*. London, England: Taylor & Francis.
- Nistor, A., Gras-Velazquez, A., Billon, N. & Mihai, G. (2018). Science, technology, engineering and mathematics education practices in Europe. *Scientix observatory report*. European Schoolnet, Brussels, Belgium. <https://acortar.link/Lduvht>
- Olabe, J. C., Basogain, X. & Olabe, M. A. (2021). Educational Makerspaces and Conceptual Art Projects Supporting STEAM Education. *Proceedings of the 2020 4th International Conference on Education and E-Learning* (142-149). DOI: 10.1145/3439147.3439171
- Ortiz, C. M., Izquierdo, R. T., Rodríguez, M. J. & Agreda, M. M. (2023). TPACK model as a framework for in-service teacher training. *Contemporary educational technology*, 15(3), ep439. DOI: 10.30935/cedtech/13279
- Paidicán, M. A. (2018). El uso de las TIC para enriquecer los aprendizajes a través de la gestión del currículum. *Didáctica, innovación y multimedia*, 36. <https://rb.gy/sn3ie>
- Paidicán, M. A. y Arredondo, P. A. (2022). The technological-pedagogical knowledge for in-service teachers in primary education: A systematic literature review. *Contemporary educational technology*, 14(3), ep370. DOI: 10.30935/cedtech/11813
- Paidicán, M. A. y Arredondo, P. A. (2023a). The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model in primary education: A literature review. *Italian journal of educational technology*, 31(1), 57-76. DOI: 10.17471/2499-4324/1285
- Paidicán, M. A. y Arredondo, P. A. (2023b). Conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) en Iberoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista andina de educación*, 6(2), 000629. DOI: 10.32719/26312816.2022.6.2.9
- Paidicán, M. A., Gros, B. S. y Arredondo, P. A. (2024). Technopedagogical and disciplinary knowledge of primary school teachers in different socio-demographic contexts. *Campus virtuales*, 13(1), 69-82. DOI: 10.54988/cv.2024.1.1296
- Paidicán, M. A. & Arredondo, P. A. (2024). Conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) en contextos rurales: Una revisión bibliográfica. *REXE- Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 128-152. DOI: 10.21703/rexe.v23i51.2183
- Queiruga-Dios, M. Á., López-Iñesta, E., Díez-Ojeda, M., Sáiz-Manzanares, M. C. y Vázquez-Dorrio, J. B. (2021). Implementation of a STEAM project in compulsory secondary education that creates connections with the environment. *Journal for the study of education and development*, 44(4), 871-908. DOI: 10.1080/02103702.2021.1925475
- Redmond, P. y Peled, Y. (2019). Exploring TPACK among pre-service teachers in Australia and Israel. *British journal of educational technology*, 50(4), 2040-2054. DOI: 10.1111/bjet.12707
- Robinson, K. A., Whitlock, E. P., Oneil, M. E., Anderson, J. K., Hartling, L., Dryden, D. M., Butler, M., Newberry, S. J., McPheeters, M., Berkman, N. D., Lin, J. S. y Chang, S. (2014). Integration of existing systematic reviews into new reviews: Identification of guidance needs. *Systematic reviews*, 3(1), 1-17. DOI: 10.1186/2046-4053-3-60

- Sakaria, D., Maat, M. y Matore, M. (2023). Factors influencing mathematics teachers' pedagogical content knowledge: A systematic review. *Pegem journal of education and instruction*, 13(2), 1-14. DOI: 10.47750/pegegog.13.02.01
- Sampaio, P. (2016). Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: Uma experiência de formação em TIC. *Revista portuguesa de educação*, 29(2), 209-232. DOI: 10.21814/rpe.2987
- Saz-Pérez, F., Pizá-Mir, B. & Lizana Carrió, A. (2024). Validación y estructura factorial de un cuestionario TPACK en el contexto de Inteligencia Artificial Generativa (IAG). *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (28), 1101. DOI: 10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1101
- Schmidt, D., Baran, E., Thompson A., Mishra, P., Koehler, M. y Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on technology in education*, 42, 123-150. DOI: 10.1080/15391523.2009.10782544
- Schmid, M., Brianza, E. & Petko, D. (2021). Self-reported technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service teachers in relation to digital technology use in lesson plans. *Computers in human behavior*, 115, 106586. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106586
- Schmid, M., Brianza, E., Mok, S. Y. & Petko, D. (2024). Running in circles: A systematic review of reviews on technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & education*, 214, 105024. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105024
- Setiawan, H., Phillipson, S. & Isnaeni, W. (2019). Current trends in TPACK research in science education: a systematic review of literature from 2011 to 2017. In *Journal of physics: conference series* 1317(1), 012213. DOI: 10.1088/1742-6596/1317/1/012213
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. DOI: 10.3102/0013189X015002004
- Silva, J. B., Silva, I. N. & Bilessimo, S. M. S. (2020). Technological structure for technology integration in the classroom, inspired by the maker culture. *Journal of information technology education: research*, 19, 167-204. DOI: 10.28945/4532
- Sullivan, F. R. & Heffernan, J. (2016). Robotic construction kits as computational manipulatives for learning in the STEM disciplines. *Journal of research on technology in education*, 48(2), 1-24. DOI: 10.1080/15391523.2016.1146563
- Sun, J., Ma, H., Zeng, Y., Han, D. & Jin, Y. (2023). Promoting the AI teaching competency of K-12 computer science teachers: A TPACK-based professional development approach. *Education and information technologies*, 28(2), 1509-1533. DOI: 10.1007/s10639-022-11256-5
- Terpstra, M. (2015). TPACKtivity: An Activity-Theory Lens for Examining TPACK Development. In: Angeli, C., Valanides, N. (eds) *Technological Pedagogical Content Knowledge*. Boston, USA: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4899-8080-9_4
- Van Leendert, A., Doorman, M., Drijvers, P., Pel, J. y Van der Steen, J. (2021). Teachers' skills and knowledge in mathematics education for braille readers. *Technology, knowledge and learning*, 27(4), 1171-1192. DOI: 10.1007/s10758-021-09525-2
- Van Vo, D. & Csapó, B. (2023). Exploring inductive reasoning, scientific reasoning and science motivation, and their role in predicting STEM achievement across grade levels. *International Journal of science and mathematics education*, 21, 2375-2398. DOI: 10.1007/s10763-022-10349-4
- Vásquez, J. A. (2015). STEM-Beyond the acronym. *Educational Leadership*, 72(4), 10-15. <https://acortar.link/rWVY4L>

- Venkatesh, V. & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, 39(2), 273-315. DOI: 10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J. & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature. *Journal of computer assisted learning*, 29(2), 109-121. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x
- Wan, N. & Fergusson, J. (2017). Technology-enhanced science partnership initiative: Impact on secondary science teachers. *Research in science education*, 49(1), 219-242. DOI: 10.1007/s11165-017-9619-1
- Ware, J. & Stein, S. (2014). Teachers' critical evaluations of dynamic geometry software implementation in 1: 1 classroom. *Computers in the schools*, 31(3), 134-153. DOI: 10.1080/07380569.2014.931779
- Xu, W. & Ouyang, F. (2022). A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and information technologies*, 27, 4195–4223. DOI: 10.1007/s10639-021-10774-y
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2018). Pre-service primary school teachers' views about STEM education: An applied study. *Trakya journal of education*, 8(2), 195-213. DOI: 10.24315/trkefd.310112
- Yue, M., Jong, M. S. Y. & Ng, D. T. K. (2024). Understanding K–12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. *Education and information technologies*, 29, 19505-19536. DOI: 10.1007/s10639-024-12621-2
- Zulkifli, Z., Satria, E., Supriyadi, A. & Santosa, T. A. (2022). Meta-analysis: The effectiveness of the integrated STEM technology pedagogical content knowledge learning model on the 21st century skills of high school students in the science department. *Psychology, evaluation, and technology in educational research*, 5(1), 32-42. DOI: 10.33292/petier.v5i1.144

Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios

The Beginnings of University Life in Argentina: Towards the Construction of a Field of Study

Lucrecia A. Sotelo

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

lucreciasotelo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442>

Recepción: 26 Noviembre 2024

Revisado: 10 Marzo 2025

Aprobación: 17 Marzo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo aborda mediante un *análisis documental bibliográfico*, los desafíos en la transición de los estudiantes a la universidad en Argentina a raíz de la masificación del acceso a la educación superior. El análisis documental se centra en investigaciones, artículos de Revistas científicas, libros y conferencias sobre educación superior desarrolladas durante un período comprendido desde la reapertura democrática hasta el 2024, complementado con entrevistas a investigadores. Se identifican cuatro dimensiones clave en el estudio de los inicios a la vida universitaria: acceso y admisión, articulación entre niveles educativos, acompañamiento pedagógico y aprendizaje del código académico. Esta investigación revela tensiones entre democratización y calidad, la importancia de la articulación entre niveles, la necesidad de un acompañamiento pedagógico adaptado a los "nuevos estudiantes" y el rol crucial de la alfabetización académica. Se concluye que el estudio de los inicios a la vida universitaria requiere un enfoque interdisciplinario para garantizar el derecho a la educación superior y promover una universidad más inclusiva y democrática.

Palabras clave: inicios a la vida universitaria, campo de estudio, primera vinculación, ingresos.

Abstract

This paper approach, through a bibliographic documentary analysis, the challenges in the transition of students to university in Argentina, as a result of the massification of access to higher education. The documentary analysis focuses on research, journal articles, books, and conferences on higher education developed during a period from the return to democracy to 2024, complemented by interviews with researchers and the analysis specialized literature. Four key dimensions are identified in the study of the beginnings of university life: access and admission, articulation between educational levels, pedagogical support, and learning the academic code. The research reveals tensions between democratization and quality, the importance of articulation between levels, the need for pedagogical support adapted to "new students," and the crucial role of academic literacy. It is concluded that the study of the beginnings of university life requires an interdisciplinary approach to guarantee the right to higher education and promote a more inclusive and democratic university.

Keywords: beginnings of university life, field of study, first connection, income.

Introducción

La expansión del sistema de educación superior a nivel internacional ha traído consigo una serie de desafíos para las universidades, principalmente por la llegada de nuevos estudiantes provenientes de sectores sociales que antes no accedían a este nivel educativo. Esta masificación del estudiantado ha puesto en evidencia la necesidad de repensar las políticas de ingreso, las estrategias didácticas y la pedagogía para garantizar el derecho a la educación superior para todos. Al respecto Ezcurra (2011) sostiene:

El acceso es más que el ingreso, y que el auténtico progreso depende de una elevada finalización del ciclo en todos los grupos de población. (...) No se logrará una educación superior más inclusiva si porcentajes apreciados de los nuevos estudiantes fracasan (...) Una inclusión excluyente, una *selectividad social* (p. 27).

En Argentina este fenómeno se ha intensificado a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 27.204/2015, que establece el ingreso libre, gratuito y con enfoque de derechos. Esta Ley ha generado un cambio de perspectiva en los estudios sobre la primera vinculación del estudiante con la universidad, pasando de un enfoque centrado en el acceso y la selección a uno que considera los inicios a la vida universitaria en toda su complejidad.

Desde la década de los '70 la expansión del sistema universitario ha traído consigo nuevos interrogantes sobre el ingreso, el acceso y la inclusión en la educación superior. Como señala Clark (2015), la "expansión" se convierte en un punto de inflexión que lleva a la sociología de la educación superior a abordar la problemática del ingreso desde la perspectiva de la "desigualdad" en el acceso a la educación.

En este contexto, el presente trabajo se propone analizar las transformaciones en las políticas de ingreso a la universidad pública argentina a partir de la sanción de la Ley n° 27.204/2015, identificando las dimensiones teóricas y metodológicas que configuran el campo de estudios sobre los inicios a la vida universitaria, y comprendiendo las experiencias de los nuevos estudiantes y los desafíos que enfrentan en su proceso de afiliación a la vida universitaria.

Se plantea como hipótesis que la reconceptualización de la primera vinculación del estudiante con la universidad, en términos de "inicios" a la vida universitaria, implica un cambio de paradigma en el abordaje de la problemática del ingreso. Este nuevo enfoque permite visibilizar las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias educativas y exige el diseño de políticas y estrategias que garanticen el derecho a la educación superior, como un derecho efectivo para todas y todos.

Marco Metodológico

La investigación sobre los inicios a la vida universitaria se caracteriza por una diversidad de enfoques metodológicos que incluyen: el análisis de documentos, políticas de ingreso, materiales educativos y el abordaje entrevistas en profundidad a investigadores que abordan la primera vinculación del estudiante con la universidad, con la finalidad de comprender las experiencias y los procesos de significación.

Atendiendo a lo expuesto, este artículo se basa en un análisis documental bibliográfico de un corpus conformado por investigaciones, artículos de revistas, libros y conferencias sobre educación superior, a partir de los principales textos producidos dentro de esta temática desde la década del '70 hasta el 2024. Este período se seleccionó por coincidir con la primera ola expansiva de creación de universidades a nivel mundial y el consecuente aumento de la matrícula estudiantil, fenómeno que continúa hasta la actualidad.

La construcción del corpus se realizó de manera regresiva, partiendo desde el presente hacia el pasado y desde lo local -Argentina- hacia lo internacional. Se seleccionaron las principales obras de investigadores que abordan el ingreso a la universidad como objeto de estudio, se rastreó su bibliografía, se identificaron los autores recurrentes y sus obras principales, y finalmente se categorizaron.

Este proceso permitió construir una matriz de datos que relaciona a los autores más citados con los temas/objetos que estudian. Para complementar la matriz, se realizaron cinco entrevistas en profundidad a investigadores argentinos y se analizaron 92 artículos científicos publicados en diferentes períodos: 1990-2006 y 2010-2024, clasificados según su año de publicación en las revistas de origen.

El análisis del corpus se realizó desde la perspectiva de la problematización bibliográfica propuesta por Williams (2009), reconociendo que los sentidos no son estáticos, sino que se constituyen siguiendo una lógica hegemónica que puede hacerlos perdurar en el tiempo como residuales, arcaicos o incluso como estructuras de sentir. Este enfoque permite establecer un campo semántico de las derivaciones conceptuales que rodean al ingreso a la universidad y comprender cómo se ha definido al estudiante universitario en cada momento histórico.

Discusiones teóricas en torno al ingreso a la universidad argentina

Para estructurar el análisis de los inicios a la vida universitaria se proponen cuatro dimensiones clave, emergiendo del análisis documental bibliográfico y de las entrevistas realizadas (Sotelo, 2024). Estas dimensiones que permiten abordar la complejidad del objeto de estudio son:

- a. El ingreso en términos de acceso y admisión: esta dimensión se centra en las políticas y prácticas que regulan quiénes pueden acceder a la educación superior, considerando tanto los requisitos formales como las barreras socioeconómicas.
- b. El ingreso como constituyente de la zona de pasaje y articulación entre niveles: aquí se examina la transición entre la educación secundaria y la universidad, analizando los desafíos de adaptación y la necesidad de puentes pedagógicos y curriculares entre ambos niveles.
- c. El ingreso y el acompañamiento pedagógico: esta dimensión aborda las prácticas de enseñanza y apoyo específicas diseñadas para facilitar la integración de los estudiantes a la vida universitaria, considerando sus diversas trayectorias y necesidades.
- d. El ingreso y el aprendizaje del código académico: se focaliza en el proceso de adquisición de las habilidades de lectura, escritura y comunicación propias del ámbito universitario, esenciales para el éxito académico.

A partir de estas dimensiones interrelacionadas, se busca comprender los alcances de un campo de estudio en construcción. Siendo así, se aborda el sistema educativo de manera transversal, tanto desde la definición de políticas (dimensión sistémica) como desde las interacciones dentro de cada nivel educativo (vinculación con el nivel medio). Además, estos abordajes contribuyen a situar la mirada en la dimensión educativa, tanto desde lo pedagógico como desde lo didáctico; tensiones que atraviesan la educación superior a nivel nacional e internacional. Finalmente, estas discusiones teóricas y metodológicas se enmarcan en lo que Dubet (2023) denomina el "régimen de desigualdades múltiples" en cuanto que:

Las desigualdades [que se observan] a través de una "economía moral", principios de justicia y representaciones de la sociedad que no son expresiones de (y solo de) sus intereses. Dado que las conductas de los individuos no se deben únicamente al estado objetivo de las desigualdades sociales, conviene hablar de regímenes de desigualdades, de los significados que las desigualdades pueden tener para los individuos y para las sociedades (p. 19).

Es decir, el análisis de la primera vinculación del estudiante con la universidad, conceptualizada como "inicios", debe partir del reconocimiento de las desigualdades estructurales, sociales y culturales que configuran las experiencias individuales de quienes ingresan a la universidad pública, entendida como un derecho.

a) El ingreso en términos de acceso y admisión: democratización y políticas para el ingreso a la universidad en Argentina.

El ingreso a la universidad en Argentina se configura como un espacio de tensión entre la selección y la democratización, donde las políticas de acceso y admisión juegan un rol crucial. La expansión del sistema y la masificación del estudiantado han generado desafíos administrativos, pedagógicos y didácticos, poniendo en el centro del debate la desigualdad en el acceso a la educación superior.

Chiroleu (1999) analiza esta problemática desde una perspectiva socio histórica, definiendo la admisión como "el poder de permitir entrar" (p. 29) y problematizando la disyuntiva entre seleccionar o no seleccionar. Su estudio comparativo entre Argentina y Brasil revela la influencia de organismos internacionales en las políticas universitarias y plantea la necesidad de garantizar el derecho a la educación superior.

La perspectiva de la expulsión y la deserción es abordada por Parrino (2014), quien analiza la construcción de la subjetividad del estudiante y cómo las desigualdades estructurales impactan en el acceso a la universidad. Su análisis, basado en la teoría de los campos de Bourdieu, permite comprender la posición de los sujetos en el campo estudiantil.

Por otro lado, y en torno a las políticas desarrolladas durante el comienzo del siglo XXI, Gómez (2019) examina las políticas de acceso, permanencia y egreso universitario durante los gobiernos kirchnerista y macrista, estableciendo una relación entre el modelo político-económico y las políticas implementadas. Su análisis incorpora la perspectiva de Dubet sobre el régimen de desigualdades múltiples y las ideas de Puiggrós (2003) y Suasnábar y Rovelli (2016) para comprender la configuración política del sistema.

Centrando la mirada en la definición de acciones institucionales, García (2023) realiza una exhaustiva investigación sobre las políticas de ingreso, abordando la historización y el mapeo de dispositivos en las universidades públicas. Su análisis, basado en la dinámica de campos de Bourdieu, permite comprender la desigualdad en el ingreso desde la perspectiva del "heredero" (Dubet, 2020, p. 35).

La democratización del acceso a la educación superior es un eje central en este debate. Autores como Gvirtz y Camou (2009), Ezcurra (2011) dialogan con la Ley n° 27204/2015 que reconoce el derecho a la educación superior. Estos trabajos problematizan el carácter restrictivo o irrestricto del ingreso y proponen un abordaje sistémico que considere la orientación vocacional, la nivelación, la planificación de la matrícula y la selección/canalización de los estudiantes.

Duarte (2009) clasifica los sistemas de admisión y Ezcurra (2011) analiza la masificación y la inclusión de nuevas franjas sociales en la universidad, problematizando el modelo de inclusión excluyente. Finalmente, los trabajos de Suasnábar y Rovelli (2016) y Cambours Ocampo y Gorostiaga (2016), aportan a la comprensión de las políticas de acceso y permanencia a través de la caracterización de la población estudiantil.

En conclusión, el análisis del ingreso a la universidad en Argentina, particularmente a la luz de la Ley n° 27.204/2015 y la masificación del acceso, revela una tensión fundamental y persistente entre dos imperativos: la *selección* (explícita o implícita, basada en mérito u otros criterios) y la *democratización* del acceso a la educación superior. Esta tensión no es meramente teórica, sino que se manifiesta en la práctica a través de desafíos administrativos, pedagógicos y didácticos concretos, y se ve exacerbada por las desigualdades estructurales preexistentes en la sociedad argentina.

Las investigaciones revisadas, desde perspectivas sociohistóricas (Chiroleu, 1999), sociológicas (García, 2023; Gómez, 2019; Parrino, 2014), y de política educativa (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Suasnábar y Rovelli, 2015; Ezcurra, 2011; Duarte, 2009; Gvirtz y Camou, 2009), convergen en la necesidad de implementar políticas de ingreso *integrales*. Estas políticas no pueden limitarse a la cuestión del acceso formal (restrictivo o irrestricto), sino que deben abordar de manera proactiva las desigualdades de origen de los estudiantes. Esto implica considerar la orientación vocacional, la nivelación académica, la planificación estratégica de la matrícula, y mecanismos de apoyo que vayan más allá de la simple admisión.

Un punto crucial que emerge del análisis es la disyunción entre el "estudiante esperado" por la universidad -aquel que implícitamente se asume que posee las habilidades y conocimientos previos necesarios para el éxito académico- y el "estudiante real" que ingresa con sus diversas trayectorias, capitales culturales y niveles de preparación. Esta brecha, a menudo invisible, es un factor determinante en la permanencia y el éxito (o fracaso)

de los estudiantes en el nivel superior. Los dispositivos de ingreso y las modalidades que adoptan, son indicadores clave de cómo las instituciones universitarias negocian esta tensión entre selección y democratización, y revelan, en última instancia, su concepción de la igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, las investigaciones presentadas no solo constituyen la "puerta de entrada" a una problemática compleja, sino que también ofrecen un marco analítico indispensable para evaluar la efectividad de las políticas de acceso y admisión. Este marco permite ir más allá de la simple descripción de los mecanismos de ingreso, para comprender cómo estos mecanismos contribuyen (o no) a la construcción de una universidad verdaderamente inclusiva y democrática, que garantice el derecho a la educación superior no solo como una declaración formal, sino como una realidad tangible para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico y cultural. Se abre entonces, la necesidad de continuar investigando y profundizando en las dimensiones pedagógicas y didácticas que permitan acompañar a los estudiantes en su *tránsito* por la universidad y no solo en su *ingreso*.

b) El ingreso como constituyente de la zona de pasaje, articulación entre niveles y la afiliación: un camino hacia la identidad universitaria.

El ingreso a la universidad más que un simple acto administrativo, constituye una "zona de pasaje" (Bombini y Labeur, 2017) clave en la trayectoria del estudiante. Esta etapa, caracterizada por la interacción entre la escuela secundaria y la universidad, demanda una articulación que promueva el diálogo entre los conocimientos adquiridos en ambos niveles y reconozca los desafíos que enfrenta el "nuevo estudiante", con sus "nuevas relaciones con el saber".

La transición del estudiante a la universidad se presenta como un desafío multifacético que exige una estrecha colaboración entre los distintos niveles educativos. La articulación, junto con el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas, es fundamental para facilitar la construcción del "oficio de estudiante" y la afiliación a la institución. En términos de Coulon (2017) este *oficio* refiere al conjunto de habilidades, conocimientos, códigos y comportamientos -en gran parte implícitos- que un estudiante debe *aprender* y *dominar* para integrarse con éxito a la vida universitaria y lograr la afiliación institucional. Es un proceso de aculturación, un aprendizaje de las reglas del juego no escritas, que permite al estudiante pasar de ser un "extraño" a un miembro pleno de la comunidad universitaria. Es por ello que se sostiene que la construcción de este *oficio* propende la *afiliación*. El concepto central no es tanto el conocimiento disciplinario en sí, sino el *cómo* se aprende y se *navega* por el mundo universitario. Como señala Pogré (2014), es crucial reflexionar sobre "cómo enseñar en la educación superior y cómo asegurar que todos los estudiantes puedan aprender" (p. 61).

Pogré (2014) rompe con la idea de que los estudiantes de primera generación deben adaptarse a la universidad y promueve un enfoque que reconozca la educación superior como un derecho. La articulación entre la universidad y la escuela secundaria se vuelve esencial para un "proceso integral en el que las prácticas de ambos niveles deben ser revisadas y puestas en diálogo" (Pogré et al., 2018, p. 8).

Otro concepto que aborda la relación entre la escuela secundaria y la universidad, pero tomando la relación desde una dimensión temporal, es el concepto de "zona de pasaje" introducido por Bombini y Labeur (2017) y el cual define como

El espacio que comprende al estudiantado desde el momento que comienza a preguntarse sobre qué hará luego de la secundaria y que se extiende hasta que comienza a rendir sus primeras materias en la universidad (p. 15).

Este concepto permite comprender la transformación que experimenta el estudiante al considerar sus opciones post-secundaria. Por consiguiente, Bombini propone el diseño de materiales que brinden herramientas para esta etapa, reconociendo que ni la escuela ni la universidad las proporcionan. En relación con ello, emerge el concepto de "zona de transición" (Pierella, 2019) el cual pone de manifiesto la diversidad de experiencias estudiantiles. En esta etapa de cambio, que implica una reorganización del tiempo y adaptación a

la vida universitaria (Núñez y Fuentes, 2022), las investigaciones de Di Piero, Causa y Satucci (2022) y Di Piero (2015) sobre programas tutoriales y materias introductorias son de gran valor.

La experiencia estudiantil y las decisiones que se toman durante la transición, son fundamentales para la construcción de la afiliación a la universidad. Carli (2012) propone analizar las prácticas estudiantiles en la vida cotidiana, teniendo en cuenta los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos de la época.

Tanto Santos Sharpe, Nierotka, Da Costa Muylaert Lima y Bonamino (2022) como Pierella (2019) vinculan la transición con la construcción de la filiación, considerando las expectativas y las propuestas pedagógicas. Coulon (2017) aporta la perspectiva del "oficio universitario", ese camino que recorre el estudiante para integrarse a la educación superior.

El vínculo entre docentes y estudiantes es clave en la afiliación. "Los imaginarios que los estudiantes van construyendo en relación con los profesores, inciden en sus representaciones acerca de su identidad institucional y sobre el sentido de pertenencia a la institución" (Pierella, 2014, p. 60).

Bracchi (2016) relaciona la construcción del oficio universitario con la desigualdad, señalando que "el ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (*habitus*), que harán posible diversas tomas de decisiones contribuyendo a conformar el oficio del estudiante universitario" (p. 5).

En definitiva, la transición a la universidad se configura como una "zona de pasaje" clave en la que la articulación entre niveles educativos y el desarrollo de estrategias pedagógicas son esenciales para acompañar al estudiante en la construcción de su identidad como universitario. En consecuencia, su estudio no puede limitarse a un análisis de las políticas de ingreso o de los índices de deserción. Se requiere un enfoque *cualitativo* y *contextualizado* que profundice en las experiencias de los estudiantes, en las prácticas institucionales y en las interacciones entre ambos. Este enfoque es esencial para construir una universidad más inclusiva, que no solo *declare* el derecho a la educación superior, sino que lo *haga efectivo* a través de políticas y prácticas que promuevan la afiliación y el éxito académico de *todos* los estudiantes. Se abre, a partir de estos aportes, un campo de investigación promisorio que debe indagar en las *prácticas concretas* de articulación y acompañamiento, evaluando su impacto en la trayectoria estudiantil y en la construcción de una identidad universitaria sólida.

c) El ingreso y el acompañamiento pedagógico: Repensando la docencia universitaria para la inclusión

El ingreso a la universidad no se limita a un cambio de institución, sino que implica una primera vinculación con formas de enseñar y relacionarse con el saber que resultan desconocidas para el estudiante. Esta dimensión se centra en los procesos educativos que se ponen en juego durante esta etapa, reconociendo que los "nuevos estudiantes" traen consigo nuevos interrogantes que interpelan a la docencia universitaria.

Mancovsky (citado en Mancovsky y Más Rocha, 2019) plantea la necesidad de una pedagogía del acompañamiento que reconozca las desigualdades socioeducativas y las nuevas formas de aprender. La autora cuestiona la expectativa de que las universidades reciban "estudiantes", "sujetos que conozcan ese modo de ser estudiante, que puedan decodificar e incorporar ciertas reglas para desplegar rápidamente las prácticas que se refieren" (p. 21). De tal manera sostiene que una educación superior pública con enfoque de derechos, debe brindar un acompañamiento que considere los procesos desiguales de aprendizaje del estudiantado. Para ello, propone un abordaje que parta de "la lógica de los sujetos, estudiantes y profesores y sus experiencias subjetivas en el marco de una institución universitaria" (p. 12).

Frente a este "nuevo estudiante" la autora aboga por una pedagogía que ponga el foco en la reflexión docente, en el "hacer, el pensar y el sentir del profesor que recibe a los que llegan" (Mancovsky y Más Rocha, 2019, p. 205). Esta perspectiva se distancia de una pedagogía que asume el proceso de aprendizaje como algo

"centralmente racional y teleológico", y promueve la reflexión sobre las prácticas docentes y los desafíos que implica la relación con el saber.

En sintonía con esta propuesta, Vercellino (2023) reflexiona sobre las prácticas de enseñanza y la organización curricular que propician determinada relación con el saber en el primer año de la universidad.

En definitiva, el análisis de la dimensión pedagógica del ingreso a la universidad revela una *transformación necesaria* en la concepción tradicional de la docencia universitaria. No se trata simplemente de *transmitir* conocimientos disciplinares, sino de *facilitar* un proceso de aculturación y aprendizaje complejo que va más allá de lo puramente académico. El acompañamiento pedagógico, entendido como un eje fundamental para la inclusión efectiva, exige ir más allá de la idea de un "estudiante ideal" y pre-formado (Mancovsky y Más Rocha, 2019).

La perspectiva de Mancovsky, complementada por las reflexiones de Vercellino (2023), pone de manifiesto que la universidad como institución a menudo opera bajo la presunción de que los estudiantes ya poseen las herramientas y los códigos necesarios para desenvolverse en este nuevo entorno. Esta presunción, sin embargo, ignora las desigualdades socioeducativas preexistentes y las diversas trayectorias de los "nuevos estudiantes". La propuesta central radica, entonces, en una *pedagogía del acompañamiento* que reconozca y aborde activamente estas desigualdades.

En última instancia, garantizar el derecho a la educación superior no se limita a permitir el acceso formal a la universidad. Implica una *transformación institucional* que ponga el foco en el *acompañamiento* como un proceso continuo y adaptado a las necesidades de los estudiantes, y que reconozca que el aprendizaje es un proceso complejo, influenciado por factores sociales, culturales y emocionales, y no solo un acto racional y teleológico. Se requiere una pedagogía que no solo "enseña", sino que también "acoya" y "guía" a los estudiantes en su transición hacia la vida universitaria, construyendo puentes entre sus experiencias previas y las nuevas exigencias académicas. Solo así se podrá avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva y democrática.

d) El ingreso y el aprendizaje del código académico: La alfabetización académica como clave para la inclusión

El ingreso a la universidad implica, entre otros desafíos, el aprendizaje del código académico, un conjunto de prácticas letradas específicas que difieren de las aprendidas en la escuela secundaria. Como señala Urus (2023) "desde hace veinte años, las prácticas letradas en el primer año, se presentan como un problema de la enseñanza en la educación superior" (p. 12). Esta problemática se vincula con la expansión y masificación de la universidad y se manifiesta en problemáticas como la deserción, la cronicidad y el bajo número de graduados. La autora sostiene que, si bien algunas estrategias para el aprendizaje del código académico existían desde los orígenes de la universidad, en Argentina se reforzaron con la creación de la CONEAU y los procesos de acreditación de carreras, que exigían "alcanzar estándares de calidad mínimos" en términos de rendimiento académico.

Alvarado (2013), basándose en la teoría de Bajtin, sostiene que la universidad posee un registro propio que no se enseña en la escuela secundaria y que actúa como un factor de selección en la trayectoria del estudiante. Afirma que "estos géneros demandan, para su composición y también para su recepción, habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen un entrenamiento sistemático y especializado" (p. 176).

A comienzos del siglo XXI, Carlino (2002) introduce en Argentina la perspectiva de la "alfabetización académica", que propone enseñar a leer y escribir en el contexto de cada materia, y no a través de talleres externos. Urus (2023) observa que tanto el enfoque de Alvarado como el de Carlino se basan en el reconocimiento del déficit en los estudiantes.

Desde una perspectiva que considera la desigualdad sociocultural, surge la propuesta de la literacidad o el enfoque comunicacional de enseñanza de la lengua. Autores como Natale y Stagnaro (2017); Feudal (2017) y Bombini y Labeur (2017), problematizan el aprendizaje de la escritura y la lectura en la transición a la universidad y plantean la inclusión como eje central.

Natale y Stagnaro (2017) afirman que "la inclusión de calidad, que busque continuidad y el buen desempeño de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica y en su posterior vida profesional, impone el fortalecimiento de sus recursos simbólicos. Para esto, los aportes que provengan del campo de la alfabetización académica serán sin dudas de gran ayuda" (p. 40).

Feudal (2017) coordina un proyecto que presenta materiales educativos para facilitar la transición de la escuela media a la universidad, reconociendo los "nuevos escenarios" que enfrentan los estudiantes.

Bombini y Labeur (2017) señalan que "las prácticas de lectura y escritura en la zona de pasaje constituyen un aspecto específico y fundamental en la inclusión de los jóvenes en la cultura del nivel superior, terciario y universitario" (p. 9).

Estas propuestas se diferencian de las anteriores al no partir de la idea de un déficit, sino al reconocer la desigualdad como punto de partida. La enseñanza de la escritura y la lectura se concibe como un acompañamiento que reconoce las diferentes formas de acceder a la cultura y nombrar el mundo.

En síntesis, el aprendizaje del código académico es un aspecto crucial en la transición del estudiante a la universidad. Las propuestas de alfabetización académica deben considerar la desigualdad sociocultural y promover la inclusión, reconociendo las diversas trayectorias y formas de aprender.

Conclusiones

El análisis presentado sobre los inicios a la vida universitaria en Argentina revela la complejidad de un proceso que a partir de la Ley de Educación Superior n° 27.204/2015 ha adquirido un nuevo enfoque. La expansión del sistema y la masificación del estudiantado han generado desafíos que demandan un abordaje integral e interdisciplinario.

En primer lugar, se observa una tensión persistente entre la democratización del acceso y la necesidad de asegurar la calidad de la educación superior. Las políticas de ingreso deben garantizar el derecho a la educación superior para todos, considerando las desigualdades estructurales y promoviendo la inclusión.

En segundo lugar, la transición de la escuela secundaria a la universidad se configura como una "zona de pasaje" clave en la que los estudiantes se enfrentan a nuevas formas de aprender y relacionarse con el saber. La articulación entre niveles educativos y el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas son cruciales para facilitar este proceso.

Finalmente, el acompañamiento pedagógico se presenta como un eje fundamental para una inclusión efectiva. La docencia universitaria debe pensarse desde la perspectiva de las necesidades y experiencias de los "nuevos estudiantes", promoviendo la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la relación con el saber.

En conclusión, el estudio de los inicios a la vida universitaria en Argentina demanda un abordaje complejo que articule diferentes perspectivas y dimensiones. La construcción de un campo de estudios sólido en esta área contribuirá a garantizar el derecho a la educación superior para todos y a promover una universidad más inclusiva y democrática.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de España S. L.
- Bombini, G. y Labeur, P. (Eds.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. Recuperado de revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias.
- Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En A. M. Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 71-83). Tres de Febrero, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cambours Ocampo, A. M. y Gorostiaga, J. M. (Eds.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva: nuevos escenarios y miradas*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/versidad*, 2(2), 57-67.
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Clark, B. R. (2015). El desarrollo de la sociología de la educación superior. En *Sociología de la educación superior. Contribuciones y sus contextos* (pp. 19-37). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/>
- Di Piero, E. (2015). *Puentes hacia la inclusión universitaria: Un análisis a partir de la experiencia en el curso de ingreso a las carreras de sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2015)*. Cuestiones de sociología.
- Di Piero, E., Causa, M. y Satucci, P. (2022). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes de la postpandemia*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Punto y aparte.
- Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la argentina. En S. Gvirtz y A. Camou (Eds.), *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado* (pp. 27-58). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2023). Experiencias estudiantiles en la educación superior. *Pensamiento Universitario*, (21). Recuperado de <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/pensamiento-universitario/revista-21/>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Un desafío Mundial*. Buenos Aires, Argentina: IEC, Ediciones UNGS.

- Feudal, G. (2017). *Desde la escuela secundaria hacia la universidad: Prácticas de lectura y escritura para el ingreso en los estudios superiores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García, P. D. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios a la vida en la universidad. *Confluencia de Saberes*, 4(7), 6-30. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/221103>
- Gómez, S. (2019). La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003) y macrista (2015-2019) (Argentina). Apuntes para una caracterización. *EccoS Revista Científica*, (49), 1-20. DOI: doi.org/10.5585/EccoS.n49.13416
- Gvirtz, S. y Camou, A. (2009). *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Mancovsky, V. y Más Rocha, S. M. (Eds.) (2019). *Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Eds.). (2017). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior: experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Parrino, M. d. C. (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *UDAL*, (60), 51-62. Recuperado de <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/307/320>
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). DOI: <https://doi.org/10.24215/234688>
- Pogré, P. (2014). Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender. En *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 61-74). Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A. L. y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Teseo. DOI: <https://www.doi.org/10.55778/ts877231762>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna
- Santos Sharpe, A., Nierotka, R., Da Costa Muylaert Lima, N. y Bonamino, A. (2022). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, (14). DOI: <https://doi.org/10.25087/resur14a6>
- Sosa de Montyn, S. y Mazzuchino, M. G. (2017). *Lectura y escritura en la universidad: prácticas discursivas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Sotelo, L. (2024) Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, 11, 5-32. DOI: <https://doi.org/10.47058/joa11.2>
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. *Pro.posições*, (27), 81-104.
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral. (2023, 16 de marzo). Escuela de Verano [Video]. YouTube. https://youtu.be/AmG6HSUiSeo?si=8-ALU5xS_KNNTTrwu

- Universidad Nacional de la Patagonia Austral. (2024, 16 de febrero). Conferencia Dr. Gustavo Bomini [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MzkGblKWm1w>
- Urus, M. (2023). *Acá hablan distinto. Literacidades y tutorías en la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Hacedor.
- Vercellino, S. (2023). Los inicios de los estudios universitarios: notas sobre algunos (des) encuentros en la relación con el saber. En S. Vercellino & P. Pogré (Eds.), *Transiciones: Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 105-115). Rosario, Argentina: Editorial UNRN. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.eunrn.20683>
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.

Saberes didácticos en itinerarios de formación docente universitaria

Didactic knowledge in university teacher training itineraries

Victoria Baraldi

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

vbaraldi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1566-6887>

María Virginia Luna

Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de

Entre Ríos, Argentina

virginialuna11@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3451-1960>

Sofía Picco

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

sofiapicco@fiche.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-2301-327X>

Romina Guadalupe Gallo

Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de

Entre Ríos

romina.gallo@uner.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0008-9084-2602>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-443>

Recepción: 26 Noviembre 2024

Revisado: 17 Marzo 2025

Aprobación: 22 Marzo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

En el marco de un proyecto de investigación en curso definido desde el campo de la didáctica, indagamos en torno a los conocimientos y saberes relativos a la enseñanza que se generan y circulan en universidades públicas argentinas. El artículo que aquí presentamos forma parte de una de las líneas de dicha investigación en la que focalizamos en los conocimientos y saberes que circulan en espacios curriculares de formación docente. Para ello, establecimos una comunicación con estudiantes que transitaban por cátedras de Didáctica de tres universidades públicas argentinas. La definición metodológica asumida permitió a estos volver a revisar sus propios procesos de formación y a los docentes interrogarnos acerca de las propuestas de enseñanza cuando se pretende transmitir un campo de conocimientos en constante controversia y modificación.

Palabras clave: enseñanza, saberes didácticos, formación docente universitaria, complejidad, itinerarios de formación.

Abstract

Within the framework of an ongoing research project defined from the field of didactics, we investigate the knowledge related to teaching which are generated and circulate in Argentine public universities. The article that we present is part of one of the lines of that research in which we focus on the knowledge that circulate in teacher training curricular spaces. To accomplish this aim, we settled communication with students who attended Didactics chairs at three Argentine public universities. The assumed methodological definition allowed students to revisit their own training processes and teachers to question the teaching proposals when the aim is to transmit a field of knowledge in constant controversy and modification.

Keywords: teaching, didactic knowledge, university teaching training, complexity, training itineraries.

Introducción

Las preguntas en torno a la producción de conocimiento en un campo disciplinar se expresan con relativa frecuencia y distinta intensidad. En el campo de la didáctica dichas preguntas no han estado ausentes, pues, de tanto en tanto hay un repliegue sobre la propia producción que permite dar cuenta de la existencia de distintas perspectivas, de modos disímiles de producción de conocimiento, de líneas de investigaciones consolidadas, así como de la emergencia de nuevos conocimientos y saberes que aportan a la comprensión de la complejidad de la enseñanza. En tal sentido, podemos mencionar, sin pretensión de exhaustividad, autores¹ señeros que han realizado importantes análisis político-epistemológicos sobre el conocimiento didáctico en nuestra región: Barco, 1989; Camilloni, 1996; Litwin, 1996; Souto, 1996, 2023; Davini, 1996, 2008; Díaz Barriga, 1998; Feldman, 1999; Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007; Falconi, 2012; Maggio, 2018; Pruzzo, 2018².

Parte del proyecto de investigación³ que nos proponemos compartir en este artículo se inscribe en este horizonte de preguntas en tanto nos ha interesado indagar acerca de los conocimientos y saberes relativos a la enseñanza que se generan y circulan en universidades públicas argentinas dentro del campo de la didáctica. El proyecto tiene dos líneas de investigación de concreción sucesiva: la primera, centrada en la producción de conocimiento didáctico que se publica en revistas y eventos académicos y la segunda focalizada en los saberes que circulan en espacios curriculares de formación docente.

Con respecto a la primera línea, reconocimos la diversidad de perspectivas y modos de producción de conocimiento; las dificultades para el abordaje de la complejidad de la enseñanza; la dispersión temática de las producciones; la insistencia en problemáticas recurrentes en el período postpandémico que se han centrado en la cuestión tecnológica y la dimensión afectiva de la enseñanza; así como la necesidad de volver a debatir los abordajes metodológicos en el campo de la didáctica (Baraldi y Luna, 2022; Baraldi, Luna y Picco, 2023, 2024).

Aquí presentamos avances relativos a la segunda línea de investigación, no sin antes hacer explícitas las principales referencias que orientan nuestro trabajo y las definiciones que establecimos respecto de la delimitación de nuestro corpus de análisis.

Referencias teórico-metodológicas

Por un lado, retomamos los estudios socio-institucionales y epistemológicos de Suasnábar (2013) en los que plantea la especificidad de la educación como campo disciplinar caracterizado por un proceso de *disciplinarización secundaria*. Este tipo de campos se constituye a partir de una “tensión dinámica entre, por un lado, responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas” (p. 1288). Si bien el autor se refiere explícitamente al mundo europeo y anglosajón, su abordaje supone un intento por difundir producciones de aquellas latitudes con el fin de ponerlas en relación con procesos latinoamericanos vinculados a la institucionalización del campo de la educación. En este sentido, algunas categorías utilizadas resultan pertinentes para la ubicación de nuestro objeto de estudio en una trama más amplia, aunque reconocemos que se requeriría de nuevas investigaciones que consoliden esta perspectiva en el ámbito local.

A su vez, la didáctica tiene otras especificidades derivadas de su objeto: la enseñanza, práctica humana compleja. En términos genéricos podemos acordar en considerarla como “un acto entre dos o más personas -una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades” (Fenstermacher, 1989, p. 153), pero en términos empíricos y conceptuales se caracteriza por su singularidad y multidimensionalidad, lo cual hace indispensable su abordaje desde un *pensamiento complejo* (Morin, 1990) -que salga de las cegueras ligadas a la parcialización, disociación y descontextualización- y a un análisis *multirreferencial* del hecho educativo (Souto, 2023).

Por otro lado, y en sintonía con lo expresado, nos referenciamos en una mirada epistemológica como práctica crítica que pretende “elucidar el estatuto de los conocimientos que son producidos y enseñados, que circulan en la universidad y se difunden en el ámbito de la cultura de un país” (Guyot, 2016, p. 47). Se trata de una posición que se centra en las *prácticas de conocimiento*, es decir, en el uso que se hace del conocimiento cuando se decide enseñar, investigar o ejercer una profesión, dejando de lado las dicotomías entre la teoría y la práctica, e incorpora a los sujetos en esas prácticas de conocimiento que se desarrollan siempre en ámbitos institucionales específicos y que forman parte de sistemas sociales más amplios y complejos.

Cuando nos adentramos en la segunda línea de investigación fue central focalizar en la noción de saber. Reconocer aquellas nociones más ligadas a conocimientos externos, inventariables, objetivables, diferenciándose de otra perspectiva que hace más hincapié en el sujeto, en la situacionalidad y en el vínculo que este establece con el conocimiento. La distinción entre conocimiento y saber ha dado lugar a distintas concepciones (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998).

Para poder reconocer los conocimientos y saberes que circulan en torno a la enseñanza en espacios de formación docente, circunscribimos nuestro análisis a las tres cátedras universitarias de Didáctica en las que nos desempeñamos como docentes las autoras de este artículo. Didáctica General es una asignatura cuatrimestral obligatoria compartida por siete profesados: Biología, Letras, Matemática, Geografía, Historia, Filosofía y Química, que se cursa con anterioridad a las didácticas específicas en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Por su parte, Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación (Fcedu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se dictan en el segundo año de cursado de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación. La materia en la UNER es anual y en la UNLP es cuatrimestral, aunque ambas representan el primer contacto curricular formal de los estudiantes con la especificidad del campo didáctico. En la última asignatura mencionada, hay un grupo menor de estudiantes que ya tienen título docente del nivel superior universitario y no universitario y que, además, ejerce en distintos niveles del sistema educativo.

Para dialogar con los estudiantes definimos dos estrategias: la administración de encuestas entre septiembre de 2023 y marzo de 2024 a quienes habían cursado y acreditado estas asignaturas en los años 2022 y 2023 y, a posteriori, la implementación de dos grupos focales el 10 de abril de 2024 con tres estudiantes de cada unidad académica en cada uno. Procuramos que los grupos sean heterogéneos, y por ello se conformaron por estudiantes que se diferenciaban por la disciplina inicial de formación, sus edades, trayectos profesionales, recorridos académicos y distintas calificaciones obtenidas para acreditar las asignaturas mencionadas.

El guion del grupo focal procuró indagar en tópicos tales como: la *reconstrucción de las condiciones del cursado en cada institución*; el *reconocimiento de prácticas ligadas al conocer al interior de las cátedras* para registrar experiencias significativas, contenidos y autores estudiados, impactos en las formas de estudio, etc.; *las relaciones con otras asignaturas* para explorar vinculaciones entre espacios y sus implicancias en la formación; y *las relaciones con diversos ámbitos de desempeño* para indagar saberes didácticos que consideraran valiosos en esos espacios y relevantes para el ejercicio profesional. En términos generales, podemos decir que la implementación de los grupos focales generó un intercambio interesante entre estudiantes que se encontraban por primera vez. El clima de conversación entre pares propició un diálogo reflexivo sobre las experiencias de cursado en Didáctica que permitió abrir líneas de análisis cuyas derivaciones, en muchos casos, desbordaron el guion diseñado para esa instancia. Surgieron temas o preocupaciones que “tomaron por asalto” la estructura pensada *a priori* y advertimos que las intervenciones se ampliaban o reconstruían en la propia grupalidad e iban apareciendo preocupaciones comunes acerca de la Didáctica. Así, los planteos de los estudiantes se tejieron entre una reconstrucción de la propia experiencia de cursado y una mirada más amplia de análisis sobre el campo didáctico. Esto permitió abordar algunos tópicos no anticipados previamente, como, por ejemplo, qué implica la Didáctica como campo disciplinar o qué debe pensar la Didáctica hoy. A su vez, es importante mencionar que, en los dos grupos focales, los estudiantes refirieron necesariamente a la pandemia como

acontecimiento que generó marcas profundas en tales experiencias; atravesamientos que incidieron no sólo en sus decisiones en cuanto a los tiempos de cursado, sino también en los modos de leer y de vivenciar sus procesos de formación.

Compartimos a continuación el *sentido* que los estudiantes le otorgan a estos espacios de formación. Particularmente, señalamos un conjunto de rasgos relativos a las *prácticas de conocimiento* al interior de los mismos e identificamos los vínculos entre las *demandas* de los estudiantes y las *producciones* de conocimiento didáctico. Finalmente, expresamos un conjunto de consideraciones para volver a pensar el campo de la didáctica.

Notas sobre el trabajo de campo

Didáctica: espacio para pensarse como docentes

Como mencionamos, las tres asignaturas involucradas en esta investigación tienen en común el hecho de ser parte de propuestas curriculares destinadas a la formación de profesores. Este rasgo se articula con una característica propia del campo disciplinar que refiere a los vínculos que históricamente la didáctica ha mantenido con el espacio escolar y con la formación docente. El trabajo de Comenio titulado *Didáctica Magna*, que es considerado simbólicamente como aquél que inaugura el campo disciplinar, ya se caracterizaba por construir una normativa didáctica clara destinada a todos los sujetos vinculados con la escuela -docentes, autoridades y padres-, para acompañarlos en la organización del sistema de enseñanza en tanto responsabilidad colectiva. Aunque, a partir de entonces, la didáctica se ha ido conformando como un discurso que tiene en los docentes a unos de sus destinatarios privilegiados. Barco, por ejemplo, alude a este rasgo como una normativa bifronte en tanto, “por un lado, determinó las reglas de juego del docente; por otra, las cualidades a mostrar -por parte del alumno- al finalizar el proceso educativo escolar” (1989, p. 3).

La relación entre la didáctica y las prácticas de enseñanza siempre se ha mostrado como problemática y lo es también en la experiencia de los estudiantes. Se pueden encontrar diversas líneas de análisis. Por ejemplo, Camilloni (2007) plantea que “ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica” (p. 69). La base normativa o la dimensión propositiva de la didáctica (Picco, 2014; Davini, 2008; Cometta, 2017) ha adquirido diversos matices a lo largo de la historia de la disciplina, habilitando u obstaculizando los márgenes de resignificación de las normativas didácticas formuladas y potenciando o fracturando diálogos con los saberes que los docentes producen en sus prácticas a propósito de la enseñanza.

Otro punto de análisis lo podemos encontrar en Diker (2007) quien identifica diferentes relaciones entre el conocimiento pedagógico disciplinado y los saberes indisciplinados de los docentes. La necesidad de legitimar la utilidad del conocimiento pedagógico frente a las prácticas de enseñanza, ha derivado en posicionamientos diversos respecto de la composición de la perspectiva normativa, adquiriendo en algunos casos matices de exaltación de la jerarquía y autoridad de uno respecto de la carencia de las otras.

En relación con las condiciones curriculares y epistemológicas antes referidas, la cursada de Didáctica, según los mismos estudiantes, les permite participar de un ejercicio reflexivo sobre las prácticas de enseñanza que vivieron y viven como estudiantes, y esto se relaciona con otro aspecto importante destacado: “pensarse como docentes”. Didáctica es una materia que colabora en la construcción del docente que son y/o quieren ser, comenzando a pensar en la diversidad de aristas involucradas en las prácticas de enseñanza y en la coherencia entre lo que hacemos cuando enseñamos, lo que programamos para esas prácticas y la imagen de profesional que tenemos. Esta situación podría interpretarse como un eje en torno al cual se construyen y reconstruyen saberes didácticos de la biografía escolar, de la formación anterior o paralela a la cursada.

La forma de conceptualizar la enseñanza, en tanto objeto de estudio de la didáctica, es un contenido que se valora en los grupos focales. La profundización en los sentidos e implicancias éticas, políticas, sociales e institucionales de las prácticas de enseñanza es un aspecto que incentiva la posibilidad de imaginarse como docentes y querer ejercer profesionalmente. Se destaca el aprendizaje de categorías en torno a las prácticas y de herramientas para la intervención. Todo esto se conoce en lo que podría conceptualizarse como un *practicum* (Schön, 1992) en el que las prácticas aparecen como casos en las aulas universitarias, visitas específicas o prácticas inmersivas.

En el caso particular de Didáctica General (UNL), esta posibilidad de pensarse como docentes se articula con una práctica inmersiva en la que los estudiantes se sitúan en proceso de ayudantía y en la tensión -muy frecuente- entre la formación de base o disciplinar de los distintos profesorados que cursan la asignatura y la formación pedagógico-didáctica, como se denomina habitualmente.

Un estudiante del grupo focal 1 expresa:

A mí se me empezó a *dar vuelta la cabeza*. O sea, empecé a establecer conexiones que nunca antes podría haber establecido. Y empecé a encontrar en mí ese modelo de docente que me gustaría ser. Empecé a sentir una verdadera formación pedagógica en ese momento que antes no la tenía porque precisamente no podía establecer esas *conexiones* entre el resto de los conceptos de las otras materias pedagógicas. Y es como que me empecé a sentir en ese aspecto un poco más seguro, porque dije bueno, voy a ir al aula y no voy a estar en un terreno tan desconocido. Es decir, es como que empecé a tener una visión desde afuera del aula aún sin haberla pisado. Ahora ya pisé el aula. Y me siento más seguro. Me siento con más herramientas. Siento que puedo establecer conexiones (Estudiante, grupo focal 1, 10 de abril de 2024)⁴.

Podemos ver que la Didáctica se presenta como un espacio de confluencia y de conexión de saberes. Algunos de los saberes que recuperamos en las asignaturas de Didáctica y que los utilizamos como antecedentes, han sido aprendidos en la formación y en las asignaturas correlativas, pero, muchas veces, se necesitan condiciones didácticas específicamente diseñadas para explicitarlos, traerlos a colación y asignarles conexiones con sentido que se habilitan desde nuestras formas de pensar cada una de las materias.

¿Otras prácticas de conocimiento?

Si bien los estudiantes refieren a conceptos y nociones potentes para pensar la enseñanza, tales como: aprendizajes socialmente significativos (Orozco, 2006), docente como espacio continente (Mazza, 2016), confianza (Cornu, 2004), currículum (de Alba, 1995), tópicos generativos (Stone Wiske, 1999) y transposición didáctica (Chevallard, 1991), nos interesa en esta instancia detenernos en algunas expresiones que podrían estar dando cuenta de ciertos “rasgos” de las prácticas de conocimiento que tienen lugar en estos espacios de formación.

Una de las cuestiones que se manifestó reiteradamente se refiere a la posibilidad de reconceptualizar nociones incorporadas en las propias biografías escolares o en otros trayectos de formación. “Revisar quizás cosas que yo pensaba de una manera y poder ver que también se puede ver de otra, de conocer sobre qué otras cosas también se puede ocupar la didáctica” (EGF1, 2024). En tal sentido fueron recurrentes las referencias a la evaluación y a la planificación: “el repensar la forma de evaluación (...) desmitificar la evaluación como cuco” (EGF2, 2024); “existen otras maneras de evaluar que no sea específicamente el examen escrito” (EGF1, 2024).

Ir pensando la noción de planificación en torno a una situación concreta. No verlo en general, sino a partir de esa situación concreta, esa institución concreta, el diseño curricular con esos colegas, con ese tópico que se selecciona y con ese grupo en particular (EGF2, 2024).

Yo lo que me llevo de la cátedra como contenido y soy muy insistente en esto de la programación me llevo que aprendí a leer las programaciones (...), si estuviera hoy trabajando en la gestión (...) tengo ya herramientas como para poder ayudar a los docentes (EGF2, 2024).

Otra cuestión que pudimos reconocer es la vivencia de una interpelación a los *modos de leer*. Por ejemplo, un estudiante hace una reflexión relativa a que “En mi caso personal, siento que por ahí lo que me llevo fue la constante problematización de mi lectura. O sea, fue un constante aprender a leer todo el tiempo” (EGF2, 2024); otro se da cuenta de que “Hubo otros autores que ya en su momento también se estuvieron preguntando, problematizando, cuestiones acerca de las prácticas escolares” (EGF1, 2024), lo que refuerza la importancia asignada al trabajo con autores clásicos⁵ que permite un constante entrecruzamiento entre el pasado y el presente.

Hay una valoración especial acerca de la importancia de la *presencia del otro*, no sólo por el tipo de trabajo solicitado al interior de las cátedras -por ejemplo, en UNL se solicita la elaboración de un trabajo conjunto entre estudiantes formados en distintas disciplinas-, sino también por distintas instancias de acompañamiento. Estas valoraciones fueron recurrentes. Una estudiante refirió: “Me sentí muy acompañada, era todo muy charlado, colectivo, comprometido de parte de todas, de la profesora, de la ayudante, de las compañeras y compañeros que cursaron” (EGF1, 2024); y otra agregó: “A mí me marcó mucho de esta experiencia entender la importancia no solo del reconocimiento del otro en cuanto a sujeto de conocimiento, sino también el reconocimiento de sujeto como sujeto en sí mismo, digamos, el reconocimiento personal” (EGF2, 2024).

Parece que estoy traumatado con el trabajo interdisciplinar, pero lo disfruté. Esto también de buscar un cierto consenso, de negociar, de estar todo el tiempo ahí. No porque haya muchas discusiones, pero bueno, permite, enriquece mucho el pensamiento de uno (EGF2, 2024).

Acorde con el tipo de trabajo que se promueve, reconocen la importancia de *pensar en situación para tomar decisiones*:

El ser consciente de dónde estás parado, de ver esa realidad que te envuelve y también de que (...) la práctica siempre se puede volver a revisar, se puede volver a armar eso que armé y que no me sirvió, que es constantemente estar siendo autocrítico con uno mismo y con lo que tengo (EGF1, 2024).

Asimismo, generó un entusiasmo particular el poder incorporar *otros lenguajes*. Los estudiantes aluden a lo valioso que les resultó poder comunicar sus producciones a través de incorporar referencias al cine y al teatro. “Para hacer un cierre de la manera que englobe toda la materia. Bueno, nuestra propuesta fue un teatro” (EGF2, 2024).

Yo creo que fue la clase más hermosa que tuve en mi vida. Retomamos cada uno su proyecto educativo. Yo no les puedo explicar la cantidad de diferencias y de cosas distintas que salieron de esa clase. Algunos compañeros hicieron un corto, un *tráiler*. Otros también retomaron personajes de otras películas reconocidas (EGF2, 2024).

Finalmente pudieron reconocer que están inmersos en un tipo de conocimiento *sin certezas*:

Bueno, eso me dejó un poco la didáctica, como no dar nada por hecho, nada por sentado y como que en la pregunta más simple hay que buscar una respuesta compleja también (EGF1, 2024) (...) Yo creo que lo primero que te enseña la cátedra es (...) en pensar en la complejidad como algo propio del campo disciplinar pedagógico (EGF2, 2024).

De este modo, la centralidad del sujeto en el acto de conocer, la importancia de contextualizar, la vinculación entre disciplinas, la incorporación de otros lenguajes, la relación del pasado con el presente, la interpelación a los propios saberes y modos de leer, fueron -en cierta forma- vías para poder reconocer a la didáctica como un campo en construcción que pretende comprender y situarse en una práctica compleja.

Interpelaciones estudiantiles al campo didáctico

No fueron pocos los momentos en que las reflexiones versaron sobre la propia condición del campo didáctico. Desde la mirada estudiantil, “la didáctica es un campo en constante movimiento”, en donde “la complejidad es constitutiva y hay una idea de múltiples tensiones, de múltiples perspectivas” (EGF1, 2024). Según sus planteos, este campo disciplinar se ofreció como “herramienta para poder analizar la enseñanza en estos escenarios” y el cursado de estas asignaturas invitó a “preguntarse por el conocimiento, por el saber, por la enseñanza” (EGF1, 2024). En tal sentido, también señalan como importante “repensar la enseñanza en función de todas las cuestiones que están sucediendo en la actualidad” (EGF1, 2024), aspecto que refuerza la relevancia de la dimensión política que atraviesa la enseñanza y el abordaje que de la misma se potencia en las asignaturas involucradas.

Entre los intercambios se destaca como aspecto nodal que la didáctica debe atender a la vinculación entre enseñanza y las tecnologías digitales. Algunos de los estudiantes reflexionaron que los nuevos dispositivos tecnológicos “vinieron a marcar” (EGF1, 2024) a la enseñanza, y su uso extendido en la vida social merece que pensemos sobre ello, sobre todo porque se pone en jaque el lugar de los docentes en la transmisión de la cultura: “Hoy en día los dispositivos tecnológicos también actúan como docentes y es como que los docentes ‘reales’ tenemos que pelear contra los docentes ‘virtuales’, por decirlo de alguna forma” (EGF1, 2024) y luego continuaba la reflexión:

creo que las tecnologías de verdad pueden enriquecer la enseñanza, pero una buena tecnología nunca va a poder compensar una enseñanza deficiente. Entonces eso me hizo pensar, porque muchas veces como docentes apelamos al uso de los dispositivos tecnológicos (...) pero nos olvidamos de la parte que nos toca a nosotros (EGF1, 2024).

Otro estudiante, por su parte, afirmaba que la cuestión de la tecnología digital no es del todo nueva, pero es nodal preguntarnos acerca de los sentidos que se le otorga en la enseñanza. Hacia el final del diálogo, una de ellas señaló que le hubiese gustado hablar más del tema:

de la evolución de la tecnología en el ámbito educativo, qué es el chat GPT, cómo hacemos para trabajar con el chat GPT. Son cosas que ya están acá, no vamos a poder eliminarlas, pero tendremos que ver qué hacemos nosotros como futuros docentes para poder repensar algunas prácticas que involucran esas cuestiones (EGF1, 2024).

En este sentido, podemos analizar, junto al planteo de los estudiantes, que pensar hoy la enseñanza supone situarla en una trama de mutaciones tecnológicas sin precedentes. Este proceso que algunos autores denominan de digitalización de la vida y plataformización de la educación (Grinberg y Armella, 2023) está generando nuevas prácticas que tensionan y reformulan hondamente las formas del trabajo docente y la enseñanza. De hecho, los últimos avances en el campo de la Inteligencia Artificial a los que refieren los estudiantes, están permeando las prácticas sociales y escolares de manera acelerada arrasando sin mucho aviso los suelos sobre los cuales se construía la ciencia, lo escolar y lo enseñable.

Ante este escenario vertiginoso y de enormes incertidumbres a nivel global, en donde la digitalización tiende a borrar fronteras y particularidades culturales y a alentar procesos de mayor individualización, es interesante que los estudiantes hayan puesto en valor prácticas y saberes que nos colocan a pensar condiciones institucionales concretas, lecturas situadas de lo escolar que atiendan a las peculiaridades locales y la construcción colectiva de conocimientos. En ese marco, también aludieron a ciertas perspectivas como las *epistemologías del sur* que cuestionan cómo circulan los saberes, dónde se localizan y cómo se disputan en los paradigmas reinantes. Pensar la didáctica desde autores locales, atendiendo a realidades latinoamericanas, fue una nota saliente de la conversación. Finalmente, plantearon que, en una coyuntura de desprestigio de la universidad pública como espacio social de producción de conocimiento, tenemos la “necesidad de construir redes académicas, sociales y políticas de contención que permitan construir resistencia ante tanta amenaza” (EGF1, 2024). Fueron muchas las alusiones, en este sentido, a los lazos afectivos entre estudiantes y docentes

como un modo de sostén en el cursado y como condición necesaria para la construcción de conocimientos al interior de la materia.

En relación con esto, advertimos que muchos de los aspectos trazados por los estudiantes están trabajándose en el ámbito académico. En presentaciones anteriores analizamos prácticas de conocimiento en producciones académicas de universidades de nuestro país y señalamos como temáticas emergentes en el campo didáctico contemporáneo a la enseñanza mediada por las nuevas tecnologías y la enseñanza atravesada por los afectos y las emociones (Baraldi, Luna y Picco, 2023). Si bien no son temáticas totalmente nuevas porque ya venían abordándose con cierta recurrencia, cobraron relevancia en contextos de pospandemia⁶.

Advertimos que tanto la digitalización de la enseñanza como la afectividad son saberes que están relocalizándose en el campo didáctico abriendo nuevas categorías de análisis. No obstante, también registramos que hay un escaso desarrollo referido a las transformaciones que sufrieron los objetos de enseñanza y a los efectos de la digitalización en los procesos de formación docente y en el trabajo (Baraldi, Luna y Picco, 2023 y Amarillo y Gallo, 2024). En lo relativo al discurso de la afectividad, apuntamos distintas perspectivas que dotan de enorme complejidad y heterogeneidad a sus usos en el campo didáctico⁷, por lo que se trata de un emergente sobre el que seguir indagando. De alguna manera, esto forma parte de lo que el grupo de estudiantes insta a continuar reflexionando, dando cuenta de los saberes que pujan por ser pensados hoy.

Así, un asunto interesante de remarcar en la investigación es que las problematizaciones manifestadas por los estudiantes pueden estar señalando potenciales puntos de apertura y nuevas demandas a la didáctica que, a su vez, se evidencian como emergencias en producciones académicas recientes.

Volver a pensar la Didáctica en la formación docente

Al proponernos trabajar en torno al saber didáctico en ámbitos de formación docente universitaria quisimos evitar reducir la problemática de la didáctica a su estructura disciplinar formalizada en cuerpos de conocimientos objetivables y objetivados en cúmulos bibliográficos, planes y programas de estudio. La referencia a tres cátedras universitarias operó como un modo de recortar enclaves institucionales y prácticas de formación concretas a través de las cuales rastrear prácticas de conocimiento y pensar en torno a relaciones de y con saberes que se están propiciando. La socialización de experiencias de estudiantes que cursaron y aprobaron asignaturas de Didáctica en diferentes carreras y facultades fue una decisión metodológica para comenzar a producir información respecto de aquel rastreo. Dicha elección no excluye que la indagación permita trabajar, además, con las experiencias de los equipos de cátedra.

El material generado mediante la técnica de grupos focales constituyó una rica instancia de producción de datos, cuya sistematización no se agota en los ejes categoriales elegidos para este artículo. Asimismo, los aspectos desandados en los sucesivos apartados, a partir de los testimonios recogidos, nos permiten volver la mirada sobre posibles trazados que presentan las relaciones entre formación docente y didáctica, en su inscripción simultánea en tanto asignatura universitaria y espacio donde se materializan ciertas prácticas de conocimiento, relaciones de y con los saberes, que incluso rebasan las cuadrículas curriculares.

Podríamos decir que el modo en que se articulan ambas aristas de lo didáctico en las experiencias estudiantiles fue el hilo conductor de la segunda línea de la investigación. De esta manera, a partir de los puntos ya descritos, es posible identificar ciertas “zonas” en que el tránsito por estos espacios curriculares pone al descubierto al saber como un ámbito de transacciones, conflictos y problematizaciones posibles al interior de las carreras, con relación a experiencias institucionales y biográficas, expectativas sociales, reglas académicas, tradiciones formativas, culturas institucionales, vinculaciones con potenciales escenarios profesionales.

Dichas “zonas” están representadas, sobre todo, por dos tipos de problematizaciones que le otorgan una dinámica particular a la relación de los estudiantes con las cátedras de Didáctica. En primer término, estas asignaturas serían las que exponen con mayor contundencia las vicisitudes en la configuración de su identidad

como docentes, en virtud de que testimonios de estudiantes afirman que allí se “pensaron por primera vez” como enseñantes. Más allá de que esto no sea estrictamente así, podemos conjeturar que los espacios de didáctica provocan y evocan una serie de imaginarios, expectativas y apuestas en relación con los alcances de esta identidad como parte de los propios movimientos de saber que se propician allí. Esta identidad se torna abierta, conflictiva y desafiante cuando se la interpela desde los trayectos de formación universitaria más amplios y desde escenarios socio-educativos actuales.

Otra zona de problematización, ligada a la anterior, es la referida a pensar los vínculos posibles y deseables con espacios próximos al desempeño docente (ofrecidos en otras cátedras de los profesorados universitarios y en Didáctica en particular). Las relaciones a entablar con realidades educativas complejas y la capacidad para crear lecturas situadas de las mismas, que destaquen potencialidades para la enseñanza, asoma como un hilo tensor del saber didáctico asumido como propio por los estudiantes. Al mismo tiempo, esto se conecta con la cualidad de incertidumbre y provisionalidad que otorgan al conocimiento cuando recuperan sus aprendizajes.

En síntesis, las interacciones promovidas en el marco de los grupos focales permitieron la identificación de estos nudos o “zonas” en los que, además de conocimientos, lo que se estaría produciendo son ciertas disposiciones o modos de relación de los estudiantes con la formación docente en general y con los saberes didácticos en particular. Esas relaciones dan cuenta del carácter interpelador que adquiere para ellos pensarse en su vínculo con la Didáctica y la formación docente, en el marco de escenarios educativos que son asumidos como turbulentos y mutables, sobre todo cuando exponen reflexiones en torno a problemáticas socioeconómicas y tecnológicas contemporáneas. Aquí es interesante destacar que el vínculo no se plantea en términos de demandas de resoluciones anticipadas por la teoría didáctica ni de subestimación a todo soporte teórico. Podemos inferir que la demanda que emerge es que el tránsito por la cursada ofrezca y fortalezca un ámbito en el que aquellos nudos asuman un cierto estatus de saber, un carácter organizador de los conocimientos didácticos en su relación con la formación inicial y con otros sujetos e instituciones que intervienen en esta última.

Consideramos que estos hallazgos nos invitan a desmontar el carácter “obvio” que cobra la Didáctica en la formación docente y a reconsiderar lo que *a priori* tomamos como objetos de enseñanza en nuestras asignaturas. También nos convocan a pensar cómo se expresa en términos de las dinámicas de las cátedras y las experiencias estudiantiles la condición de *disciplinarización secundaria* (Suasnábar, 2013) que atraviesa a las disciplinas de la educación, puesto que los testimonios recabados y analizados en este trabajo permiten complejizar la mirada sobre las tensiones que estructuran nuestro campo.

Al iniciar este texto hicimos alusión a distintos trabajos en donde reconocidos didactas -y sobre la base de diversas perspectivas e interrogantes- miraron, analizaron y/o permitieron reconceptualizar el campo didáctico. En tal sentido, contamos con valiosos textos que han dado cuenta acerca de los modos en que históricamente la didáctica construyó conocimiento, a las diversas filiaciones políticas y epistémicas, a la emergencia de nuevas categorías de análisis, a la inextricable necesidad de considerar la complejidad de la práctica, entre otras cuestiones.

Ahora bien, las voces de los estudiantes que transitaban el cursado de Didáctica, ¿nos aportan nuevos elementos para volver a pensar el campo didáctico y las asignaturas en las que nos desempeñamos? Entendemos que el trabajo con sus experiencias constituye un aporte en ambos sentidos, en la medida en que se hicieron evidentes vínculos y tensiones entre el campo académico y el campo profesional, entre los distintos espacios curriculares de formación docente, entre corpus de conocimientos objetivados y sus propias relaciones de y con los saberes puestos en juego en la formación inicial. En ese sentido, tanto encuestas como grupos focales nos permitieron reconocer “zonas” o nudos en torno a los cuales ese saber didáctico se va armando, siempre en situación y en el diálogo con otros sujetos. Así, el saber didáctico asume un carácter problematizador acerca de los alcances que adquiere hoy la identidad docente y la enseñanza con relación a la complejidad de los propios trayectos de formación y del tiempo presente, tarea que emerge en los grupos focales como preguntas vitales a desentrañar junto a otros. Estos rasgos serían, en parte, lo que puede dotar de relevancia y direccionalidad a las

producciones del campo y a su enseñanza en la medida que se habilite la identificación y problematización de dichas preguntas y tensiones como insumos de trabajo. Creemos que aquí residen nuevas potencialidades para el saber didáctico en el marco de prácticas de investigación y de enseñanza al interior de la formación docente universitaria.

Referencias bibliográficas

- Abdala, C., Cerisola, P. y Saientz, D. (Eds.). (2024). *Los desafíos de la Didáctica General. A 40 años de la democracia en Argentina. Demandas, tensiones e interrogantes. Experiencias y aportes de investigaciones desde el campo disciplinar* (1a.). Tucumán, Argentina: EDUNT. Recuperado de <https://medios.unt.edu.ar/2024/12/03/los-desafios-de-la-didactica-general-por-carolina-abdala-paulina-cerisola-y-deborah-saientz/>
- Amarillo, M. y Gallo, R. (2024). Educación, Emociones, Enseñanza: Un relevamiento en torno a distintas relaciones y perspectivas en publicaciones argentinas recientes. En IV Jornadas Debates y Políticas en la Psicología y el Psicoanálisis. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Entre Ríos, Argentina.
- Baraldi, V. y Luna, V. (2022). Perspectivas y categorías didácticas presentes en revistas argentinas de educación. Un relevamiento preliminar. En V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas. La Enseñanza Superior ante la disrupción provocada por la pandemia: horizontes posibles. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=17686>
- Baraldi, V., Luna, V., y Picco, S. (2023). Desafíos teórico–metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso. *Itinerarios Educativos*, 18, e0047. DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0047>
- Baraldi, V., Luna, V., y Picco, S. (2024). Prácticas de conocimiento y saberes en cátedras de Didáctica de tres Universidades nacionales. Avances de una investigación en curso. En C. Abdala, P. Cerisola y D. Saientz (Eds.). *Los desafíos de la Didáctica General. A 40 años de la democracia en Argentina. Demandas, tensiones e interrogantes. Experiencias y aportes de investigaciones desde el campo disciplinar* (pp. 231-242). Tucumán, Argentina: EDUNT. Recuperado de <https://medios.unt.edu.ar/2024/12/03/los-desafios-de-la-didactica-general-por-carolina-abdala-paulina-cerisola-y-deborah-saientz/>
- Barco, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación*, Año VII(12), pp. 7-23.
- Beillerot, J., Blanchard–Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. México DF, México: Paidós.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). El sujeto del discurso didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 61-70). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), e21. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. En G. Frigerio y G. Diker G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (1a.). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Revista Perfiles*, (80), pp. 5-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 52, pp. 150-171. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>
- Falconi, O. (2012). Aportes para una didáctica general de las situaciones singulares: Sujetos, dispositivos de enseñanza y construcciones ético-políticas. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, pp. 93-108. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15090>
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza* (1a.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (1a., pp. 149-179). Madrid, España: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Grinberg, S. y Armella, J. (Eds.). (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9, pp. 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M. (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. *Revista de Educación*, 14.2. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3042
- Mazza, D. (2016) El vínculo en la enseñanza. *Fundación Luminis*. Revista Perfil. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/320754272/EL-VINCULO-EN-LA-ENSENANZA-pdf>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Orozco, B. (2006). Aprendizajes socialmente significativos: En diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en Educación. En el *Foro: 50 años del Colegio de Pedagogía*. México DF, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Picco, S. (2014). Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica: Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990 (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://doi.org/10.35537/10915/35590>
- Pruzzo de Di Pego, V. (2018). Epistemología didáctica: Integración de aspectos políticos y éticos en el análisis científico. *Revista de Educación*, 14.2. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3041
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Souto, M. (2023). Lección 4. Reflexiones y nuevos rumbos en la Didáctica. En J. Bernik, V. Baraldi, O. Lossio y V. Luna (Eds.) *Lecciones Maestras* (pp. 53-60) Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL. Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stone Wiske, M. (Comps). (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), pp. 1281-1304. Recuperado de <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/289>

Notas

- 1 A fin de facilitar la lectura y atendiendo a la economía del lenguaje, este trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.
- 2 Como dijimos, sólo a modo de ejemplo hemos consignado algunos trabajos. Reconocemos que existen muchas otras producciones, a cargo de equipos de cátedra y de investigación en las universidades y otras instituciones de educación superior que, en la actualidad, generan saberes y conocimientos didácticos. A este respecto, puede ser interesante revisar la compilación realizada por Abdala, Cerisola y Saientz (2024) en la que figuran las ponencias presentadas en las VI Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General de Universidades Nacionales realizadas en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) en octubre de 2023.
- 3 “Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente”. Bajo la dirección de la Dra. Victoria Baraldi y la codirección de la Dra. Virginia Luna. Período: 2021-2024. CAI+D 2020, FHUC-UNL. Código 50520190100019LI.
- 4 De aquí en adelante utilizaremos las siglas EGF1 para aludir a estudiantes del grupo focal 1 y EGF2 para referir a estudiantes del grupo focal 2. Recordamos que ambas sesiones de los grupos focales se concretaron el 10 de abril de 2024.
- 5 La lectura de autores clásicos de didáctica (por ejemplo: Comenio, Dewey, Freire) se realiza en Didáctica I (UNER) que es de cursada anual.
- 6 Señalamos que la virtualización de la enseñanza producto de la pandemia generó una serie de reflexiones e investigaciones que analizaron las mutaciones de la enseñanza, dando lugar a categorías como *enseñanza mixta, híbrida o bimodal* y nuevas herramientas tecno-pedagógicas. También reconocimos una apertura a pensar lo emocional y afectivo en la enseñanza. Una multiplicidad de nociones como *cuidado, sentimientos, cultura emotiva, políticas del afecto, pasión por la enseñanza* (Baraldi, Luna y Picco, 2023) se presentan como ejes de análisis en artículos académicos recientes.
- 7 Diferenciamos dos figuraciones de las relaciones entre enseñanza y afectividad: perspectivas que promueven *usos reduccionistas* de lo emocional y afectivo, de corte más bien técnico que pretenden propiciar la gestión de lo emocional en la enseñanza; y *perspectivas críticas*, que intentan problematizar esas relaciones, trazando análisis políticos, sociológicos o filosóficos sobre las derivaciones y usos de lo emocional en educación (Amarillo y Gallo, 2024).

Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria públicas en el noroeste de México

School coexistence in public secondary schools in northwestern Mexico

Carlos Javier Del Cid García

Universidad Autónoma de Baja California, México

carlos.cid@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7579-7331>

Nicolás Eduardo Juraz Rolón

Universidad Estatal de Sonora, México

nicolas.juraz@ues.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7440-7784>

José Ángel Vera Noriega

Universidad de Sonora, México

jose.vera@unison.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-444>

Recepción: 23 Diciembre 2024

Revisado: 21 Marzo 2025

Aprobación: 03 Abril 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la convivencia escolar, indicadores de violencia y el rol que asumen los estudiantes ante los eventos de violentos en escuelas secundarias públicas de la región noroeste de México. El diseño metodológico es cuantitativo, transversal, con alcance comparativo y muestreo por conglomerados donde participaron 656 estudiantes de educación secundaria. Se recurrió a los instrumentos de evaluación: escala de convivencia escolar, indicador general de violencia y escalas de roles. Los resultados describen las expresiones de violencia que se presentan con mayor frecuencia en los contextos escolares. Las y los estudiantes que refieren haber sufrido violencia, presentan una visión menos positiva de las dimensiones de convivencia escolar. Se concluye que la percepción sobre las formas de interacción y procesos de integración en las escuelas son negativos y se encuentran condicionados al nivel de violencia que se presenta en el contexto donde se ubican las escuelas secundarias.

Palabras clave: violencia, cultura de paz, coexistencia pacífica, consolidación de la paz, educación secundaria.

Abstract

The objective of the research was to analyze school coexistence, indicators of violence and the role assumed by students in the face of violent events in public secondary schools in the northwestern region of Mexico. The methodological design is quantitative, cross-sectional, comparative and cluster sampling, in which 656 secondary school students participated. The instruments used were the school coexistence scale, the general violence indicator and the role scales. The results describe the most common forms of violence in the school context. Students who report having experienced violence have less positive perceptions of the dimensions of school coexistence. It is concluded that the perception of the forms of interaction and integration processes in the schools are negative and are conditioned to the level of violence that occurs in the context where the secondary schools are located.

Keywords: violence, culture of peace, peaceful coexistence, peacebuilding, secondary schools.

Introducción

La violencia en los contextos educativos es un problema de carácter mundial, uno de cada tres niños, niñas y adolescentes son víctimas de algún tipo de violencia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible número 4, educación de calidad y el número 16, *paz, justicia e instituciones sólidas* hacen patente la relevancia y necesidad de generar estrategias para la atención de la cultura de paz y no violencia en contextos educativos (UNESCO, 2015).

Desde la década de los noventa, Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Padrón Savané, Sing, Stavenhagen, Won y Nanzhao (1996) plantean la relevancia de la convivencia escolar como un elemento fundamental para los procesos educativos. Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015) resalta la importancia que tiene el clima escolar positivo en las instituciones sobre el desempeño académico de los estudiantes, la participación de los padres y la comunidad en la institución. La convivencia escolar en las instituciones educativas genera condiciones que hacen probable la prevención de conductas disruptivas y con ello, mejora el bienestar percibido, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes (Del Rey, Ortega, y Feria, 2009; Torrego, García, Hernández y Bueno, 2021).

Los esfuerzos por establecer enfoques correctivos de las conductas disruptivas han mostrado resultados poco efectivos; la identificación de factores asociados a la violencia escolar y su prevención resultaría de mayor efectividad para la reducción de su incidencia (Olvera-Carro y Lima, 2020). Según Wang, Swearer, Lembeck, Collins y Berry (2015), las actitudes hacia la violencia escolar se relacionan, por un lado, con el compromiso con la normatividad institucional que establecen los estudiantes; y por otro, el tipo de relación e interacción que se establece entre estos y sus profesores.

En México, para la atención a la problemática de violencia en las instituciones educativas se incluye la convivencia escolar en la agenda de política a partir del año 2008 (Diario Oficial de la Federación, 2008; Olvera-Carro y Lima, 2020). Posteriormente, en el año 2016, se desarrolló el Programa Nacional de Convivencia Escolar en el marco de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Aunado a lo normativo y disciplinar que comprende la convivencia escolar en las instituciones educativas debe considerar, de acuerdo con Del Rey, Ortega y Feria (2009), la dimensión psicológica que es la base del desarrollo de la competencia afectiva, emocional y social. Las instituciones educativas representan contextos de socialización para los estudiantes, donde interactúan y desarrollan competencias sociales y afectivas que les permiten mediar y regular sus comportamientos (Domínguez-Rodríguez, Deaño y Tellado, 2020). No obstante, si este proceso se desarrolla en un contexto en el que se ha normalizado las expresiones de violencia, estas se integran de forma justificada y legitimadas a las estructuras normativas donde estas conductas están permitidas (Arnett, 1995; Domínguez y Castro, 2015; Patierno, 2020).

La legitimación y naturalización de las expresiones de violencia escolar al interior de las instituciones educativas se integra como factores culturales y se convierten en violencia estructural que tiene efectos negativos en los procesos académicos e individuales (Rodríguez-Figueroa, 2021). La violencia escolar se presenta como el uso intencionado de la fuerza física o poder simbólico con la intención de generar daño físico, psicológico, sexual o social a la víctima o ejercer daños en la infraestructura escolar (SEP, 2017; UNESCO, 2023).

Para Pacheco-Salazar (2018) la violencia escolar es “cualquier acción que ocurra y se geste en la escuela, dificultando su finalidad educativa y lesionando la integridad de algún miembro de la comunidad escolar” (p. 113). La violencia y el comportamiento antisocial se encuentran relacionados con la desvinculación moral de los agresores y el reconocimiento social al interior de los grupos que legitiman este tipo de comportamientos

(Orozco-Vargas y Mercado, 2019; Navas, Ferriz, Cutrín, Maneiro, Gómez y Sobral, 2020; Gómez y Correa, 2022).

Las escuelas secundarias a nivel nacional presentan altos índices de violencia y acoso escolar (OCDE, 2019; Secretaría de Salud, 2021). La legitimación de violencia escolar se encuentra relacionada con las expresiones de violencia estructural (Pedroza, Gómez y Rodríguez, 2023). La violencia en el contexto social y familiar se reproduce en los espacios escolares (Fregoso, Vera, Duarte y Peña, 2021; Chávez, 2023). La normalización y aceptación de las violencias se establecen en procesos de expresiones cotidianas que conforman pedagogías que habitúan y legitiman en las lógicas institucionales (Chávez, 2023).

Por el contrario, un clima escolar y convivencia positiva se caracteriza por el respeto, colaboración e inclusión que generan ambientes de aprendizaje positivos y seguros (Pérez, Ruíz y García, 2024). De acuerdo con la UNESCO (2000), la educación para la paz se concreta en los procesos de aprendizajes, promoción de conocimiento, habilidades, actitudes y valores que permiten mediar conflictos y prevenir las diversas expresiones de violencia.

Con base en los principios de educación para la paz, el análisis de la convivencia escolar busca comprender y atender las diversas manifestaciones de violencia, su origen, los procesos de conflicto y los actores inmersos en el mismo; así como las opciones de solución que puedan presentarse desde el contexto particular (Fierro-Evans y Carbajal, 2019). La convivencia escolar constituye las relaciones interpersonales que se concretan en el contexto educativo, enmarcadas en normas y valores que determinan las interacciones sociales que influyen en el clima escolar (Heredia, Ochoa, Veloz y Villegas, 2024).

Diversas investigaciones han destacado la relevancia de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria, como la realizada por Calderón y Vera (2022), quienes describen diferencias significativas entre la valoración de clima y convivencia escolar entre estudiantes que perciben violencia en el contexto y quiénes no. También, Maquera y Apaza (2022) identifican que existe una correlación significativa inversa entre la violencia y convivencia escolar. Asimismo, el estudio implementado por Ochoa-Cervantes, Garbus y Morales (2021), identificaron la dependencia entre el nivel de marginación de la escuela y la percepción de conductas disruptivas; las escuelas con menor marginación presentaron mayor percepción de conductas conflictivas.

Juraz, Del Cid y Henríquez (2024) explican, a partir de análisis comparativos, cómo el comportamiento, condiciones materiales y simbólicas entre el turno matutino y el turno vespertino en educación secundaria genera diferencias estadísticamente significativas en la percepción de clima escolar. Por otra parte, Pedroza, Gómez y Rodríguez (2023), a partir de un análisis de regresión jerárquica lineal, explican que la participación en actividades deliberativas, la empatía, la confianza en las instituciones cívicas y la tolerancia a la diversidad se asocian con menor aprobación de la violencia entre estudiantes de educación secundaria.

La comprensión de los indicadores de violencia y la convivencia escolar son un principio de aproximación al fenómeno que ocurre en las escuelas secundarias a nivel nacional y en particular en la zona noroeste de México. La medición de estos fenómenos representa un medio y una línea base para la propuesta de estrategias de mejora ajustadas a la realidad de los contextos particulares (Domínguez-Rodríguez, Deaño y Tellado, 2020). Con base en lo descrito, se plantea el objetivo de analizar la convivencia escolar, indicadores de violencia y el rol que asumen los estudiantes ante los eventos de violencia escolar en escuelas secundarias públicas de la región noroeste de México.

Método

El diseño metodológico del estudio fue de orden cuantitativo, transversal, comparativo, con un muestreo probabilístico por conglomerados (McMillan y Schumacher, 2005). El muestreo se realizó en función de las zonas de mayor incidencia de violencia en la ciudad (Gobierno del Estado de Baja California, 2023). Para la recolección de dato se utilizó la técnica de encuesta y como instrumentos de evaluación se utilizaron *escala de*

convivencia escolar (Caso, Díaz y Chaparro, 2013), el *indicador general de violencia* (Vera, Rodríguez y Calderón, 2015) y la *escala de roles* (González, Peña y Vera, 2017).

Participantes

Los participantes fueron 658 estudiantes de nueve instituciones de educación secundaria pública ubicadas en una ciudad del noroeste de México. La media de edad de los participantes fue de 12.9 años (d.e. 2.4 años); de estos, 50.3% se identificaron como hombres, 43.7% como mujer y 5% como parte de la comunidad LGBTTT. El grado escolar en el que se encontraban los participantes era: 31.5% en primer grado, 34.7% en segundo grado y 33.8% en tercer grado.

Las instituciones de educación secundaria fueron seleccionadas en función de su ubicación en las zonas de mayor incidencia delictiva de acuerdo con el diagnóstico por colonia que genera la Secretaría de Seguridad Ciudadana del Estado (Gobierno del Estado de Baja California, 2023). Con base en estos datos, se realizó un muestreo por estratos, seleccionando escuelas secundarias que se encontraban en una de las cinco zonas de mayor incidencia delictiva de la ciudad (ver Tabla 1). Con el fin de resguardar la información de las instituciones educativas que participaron en el estudio, se les asignó un nombre genérico y solo se mantuvo la tipología a la que pertenecen.

Tabla 1
Instituciones de adscripción de los participantes

Zona de la ciudad	Nombre de la institución	Número de participantes
Norte	Escuela Secundaria General A	64
	Escuela Telesecundaria A	52
	Escuela Telesecundaria B	65
Centro	Escuela Secundaria General B	82
	Escuela Secundaria General C	67
	Escuela Secundaria General D	91
Sur	Escuela Secundaria Técnica A	83
	Escuela Secundaria Técnica B	91
	Escuela Secundaria General E	63

Fuente: Elaboración propia

Descripción de las escalas de medida

Se realizó la aplicación de cuatro cuestionarios. El primero, corresponde a la evaluación de indicadores socio escolares, constituido por nueve ítems: (a) grado escolar (primero, segundo y tercero); (b) edad (en años); (c) género (hombre, mujer o LGBTTTTIQ); (d) Actualmente vives con (ambos padres, papá, mamá, familiar, tutor, no familiar); (e) reportes por mala conducta (cantidad); (f) suspensión (cantidad de veces); (g) reprobación de grado o materia (cantidad de veces); (h) horas laborales (cantidad de horas diarias); (i) consumo de sustancias.

El segundo, denominado *convivencia escolar* (Caso, Díaz y Chaparro, 2013), se trata de un instrumento diseñado para su aplicación con estudiantes de educación secundaria de México. El sustento teórico radica en la noción de convivencia escolar como un proceso intersubjetivo, institucional y sociocultural. Su diseño incluye las dimensiones de *inclusión* (integrada por 12 ítems), *democracia* (constituida por nueve ítems) y *paz*

(compuesta por 10 ítems) que buscan caracterizar la realidad que guardan los centros escolares en materia de convivencia.

El tercer instrumento utilizado fue el Indicador General de Violencia desarrollado por Vera, Rodríguez y Calderón (2015) con la intención de recoger información sobre violencia percibida dentro de planteles escolares a través de cinco indicadores con opciones de respuesta en escala tipo Likert de cinco anclajes: (a) violencia entre estudiantes; (b) violencia entre maestros; (c) violencia de estudiantes a maestros; (d) violencia de maestros a estudiantes; y (f) violencia entre otras personas de la escuela. El cuarto instrumento aplicado fue la *escala de roles*, la cual busca identificar el tipo de rol que el participante asume en situaciones de violencia escolar; está constituida por tres dimensiones con opciones de respuesta en escala tipo Likert de cinco anclajes: (a) *rol defensor*; (b) *rol evasivo*; y (c) *rol agresor* (González, Peña y Vera, 2017).

Validez y confiabilidad de las escalas de medida

El cuestionario de *convivencia escolar* presenta valores de confiabilidad y validez adecuados. Inicialmente, se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Oblimin directo, con base en las dimensiones del cuestionario de convivencia escolar (Caso, Díaz y Chaparro, 2013), para identificar su estructura factorial. La dimensión de *inclusión* se integró por un solo factor (KMO= .936; esfericidad de Bartlett [$\chi^2=3254.76$; gl = 66; $p < .001$] que explican el 48.84% de la varianza. La dimensión de *democracia* se integró de forma unifactorial (KMO= .946; esfericidad de Bartlett [$\chi^2=3263.62$; gl = 36; $p < .001$] que explican el 62.48% de la varianza. En el caso de la dimensión de *cultura de paz*, también se constituyó de forma unifactorial (KMO= .942; esfericidad de Bartlett [$\chi^2=4124.25$; gl = 45; $p < .001$] que explican el 61.93% de la varianza. Todos los ítems mostraron un peso factorial superior a .35.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio para cada una de las tres dimensiones; el modelo factorial permite indicar que el cuestionario es adecuado para medir la convivencia escolar: (a) dimensión de *inclusión* ($\chi^2= 156.74$; gl= 48; $p < .001$; CFI = 0.96; TLI = 0.95; GFI = .96; CMIN/DF = 3.26; SRMR = .034; y RMSEA = 0.05 [LO = 0.49; HI = 0.69]); (b) dimensión de *democracia* ($\chi^2= 99.54$; gl= 29; $p < .001$; CFI = 0.97; TLI = 0.96; GFI = .97; CMIN/DF = 3.27; SRMR = .026; y RMSEA = 0.06 [LO = 0.54; HI = 0.82]); y (c) dimensión de *cultura de paz* ($\chi^2= 98.35$; gl= 30; $p < .001$; CFI = 0.98; TLI = 0.97; GFI = .97; CMIN/DF = 3.98; SRMR = .023; y RMSEA = 0.05 [LO = 0.46; HI = 0.79]). La escala en conjunto presenta excelente nivel de consistencia interna ($\omega = .916$; $\alpha = .913$). de forma individual cada dimensión presenta: dimensión de *inclusión* muestra $\omega = .903$ y $\alpha = .904$; la dimensión de *democracia* ostenta $\omega = .926$ y $\alpha = .927$; la dimensión de *cultura de paz* exhibe un $\omega = .930$ y $\alpha = .930$.

Por otra parte, la escala de roles presenta valores de validez y confiabilidad adecuados. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y análisis de consistencia interna para cada dimensión de la escala. Para el caso de la dimensión de *Rol agresor* (KMO= .812; esfericidad de Bartlett [Chi-cuadrado =982.91; gl = 15; $p < .001$] se constituyó de forma unidimensional, explican el 48.74% de la varianza y exhibe un $\omega = .785$ y $\alpha = .784$. En el caso del *Rol defensor* (KMO= .859; esfericidad de Bartlett [Chi-cuadrado =1481.08; gl = 10; $p < .001$] se integró de manera unidimensional, explican el 65.17% de la varianza y sostiene un $\omega = .867$ y $\alpha = .865$. Respecto al *Rol evasivo* (KMO= .677; esfericidad de Bartlett [Chi-cuadrado =368.48; gl = 3; $p < .001$] que explican el 63.64% de la varianza tiene un $\omega = .690$ y $\alpha = .658$. Se realizó un análisis factorial confirmatorio para identificar el ajuste de los datos al modelo ($\chi^2= 212.32$; gl= 82; $p < .001$; CFI = 0.95; TLI = 0.94; GFI = .96; CMIN/DF = 2.58; SRMR = .053; y RMSEA = 0.049 [LO = 0.41; HI = 0.58]). El análisis permite indicar que las escalas de roles son adecuadas para medir el rol que asumen los estudiantes frente a las situaciones de violencia.

Procedimiento

Para la selección de la muestra se recurrió a los reportes de índices de incidencia de violencia en una ciudad del noroeste de México, se ubicaron cinco sectores que presentaban los mayores índices de violencia (Gobierno del Estado de Baja California, 2023). Se ubicaron las escuelas secundarias públicas que se encontraban en estos estratos y se estableció vinculación con las autoridades en las instituciones. Se contactó a las autoridades de cada institución vía telefónica para agendar una cita con quien estaba a cargo de la dirección y subdirección de cada escuela secundaria con el objetivo de explicar a detalle las intenciones del estudio, dimensiones y alcances.

En estas reuniones se acordó el proceso para la recolección de información (horarios y grupos). Posteriormente, se acudió a las aulas de clase con los estudiantes, se les explicó la dinámica y características de los instrumentos y la forma de responderlos. Se les entregó un formato de consentimiento informado donde se explicaba el propósito del estudio y el resguardo, tratamiento y anonimato de sus datos personales y respuestas a las escalas de medida. Además, se les expresó de manera explícita la posibilidad de abandonar la aplicación del cuestionario en cualquier momento. Una vez aceptados los términos y condiciones se inició con la aplicación de los cuestionarios.

Resultados

Se presentan los estadísticos descriptivos de las diversas dimensiones que componen los instrumentos aplicados. Inicialmente se describe los estadísticos de tendencia central de los indicadores de violencia entre los actores que integran la institución. La relación entre estudiantes es el indicador de violencia que presenta la media más alta ($\bar{x}$ = 2.80, d.e. = 1.09) del instrumento, seguida por el de relación entre alumnas y alumnos ($\bar{x}$ = 2.17, d.e. = 1.04). En contraste, los indicadores que presentan las medias más bajas son violencia entre los maestros ($\bar{x}$ = 1.31, d.e. = .72) y de maestros hacia maestras ($\bar{x}$ = 1.27, d.e. = .67) (ver Tabla 2).

Tabla 2
Percepción de violencia entre actores de las instituciones

	N	Media	D.E.	Mediana	Moda	Asimetría	Curtosis
Entre estudiantes	651	2.80	1.09	3.00	3	-.19	-.15
De alumnos a alumnas	654	2.17	1.04	2.00	2	.65	-.11
De alumnas a alumnos	654	2.25	1.10	2.00	1	.40	-.54
Entre maestros/as	654	1.31	.72	1.00	1	2.88	9.35
De maestros hacia maestras	654	1.27	.67	1.00	1	3.16	11.26
De estudiantes hacia maestros	654	1.76	1.00	1.00	1	1.43	1.67
De maestros/as hacia alumnos	651	1.47	.80	1.00	1	1.97	4.01
De maestros/as hacia alumnas	654	1.42	.80	1.00	1	2.20	5.27
Entre otras personas de la escuela	654	1.48	.91	1.00	1	2.07	4.10

Fuente: Elaboración propia

Para el caso de la percepción de violencia, se destaca que 65.5% de los participantes identifican alta frecuencia en eventos de violencia entre estudiantes. En este sentido, se indica un nivel de violencia de alto y muy alto (33.5%) de los casos de alumnos a alumnas y 40.7% de alumnas a alumnos. En la figura 1 se describe

la forma de agresión que se presentan con mayor frecuencia; mismas que se relacionan con insultos y poner apodos, mientras que los insultos en redes sociales o amenazas presentan frecuencias bajas (ver Figura 1).

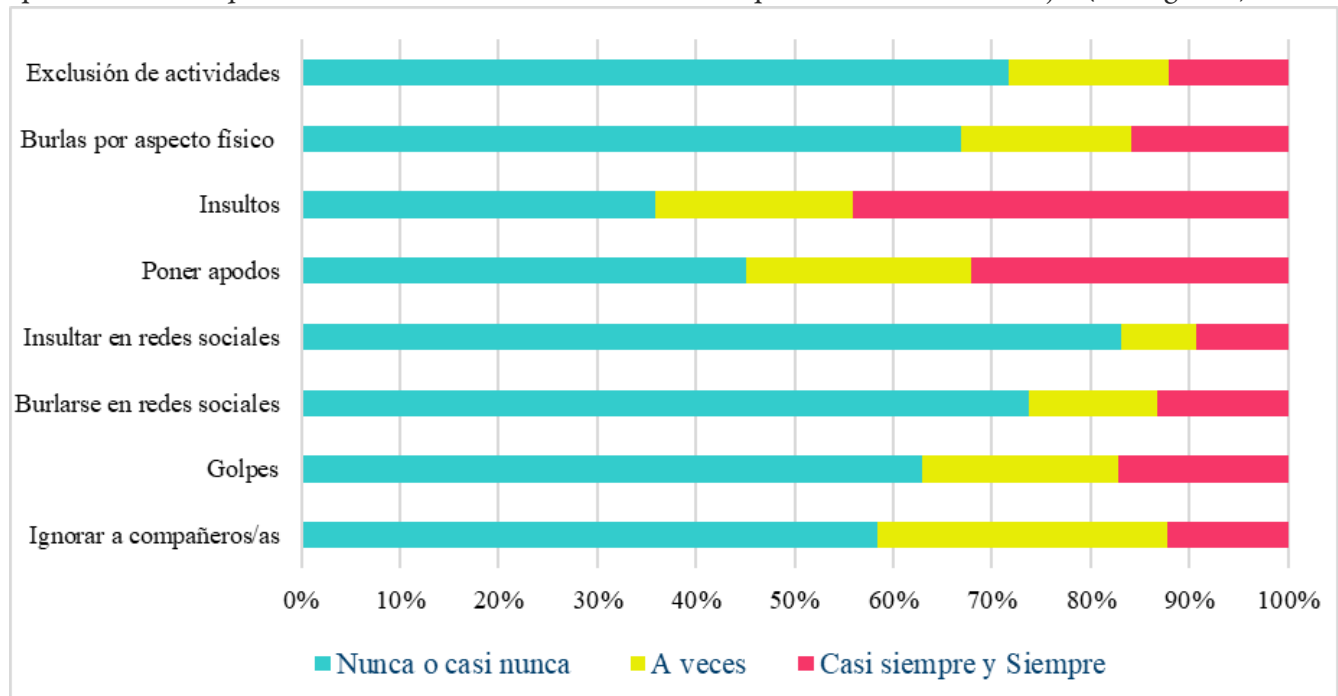


Figura 1

Tipos de expresiones de violencia desde la percepción de estudiantes de escuelas secundarias

Fuente: Elaboración propia

Las agresiones que se presentan con mayor frecuencia son haber recibido burlas o insultos de forma frecuente o casi siempre (33%). También, las respuestas de 46% de los participantes indican que sus compañeros resuelven los problemas a golpes de manera frecuente o casi siempre. Las agresiones físicas y amenaza ocurren con menor frecuencia; no obstante, 17% y 21.6% respectivamente, refieren recibir este tipo de agresiones de forma frecuente o casi siempre (ver Figura 2).

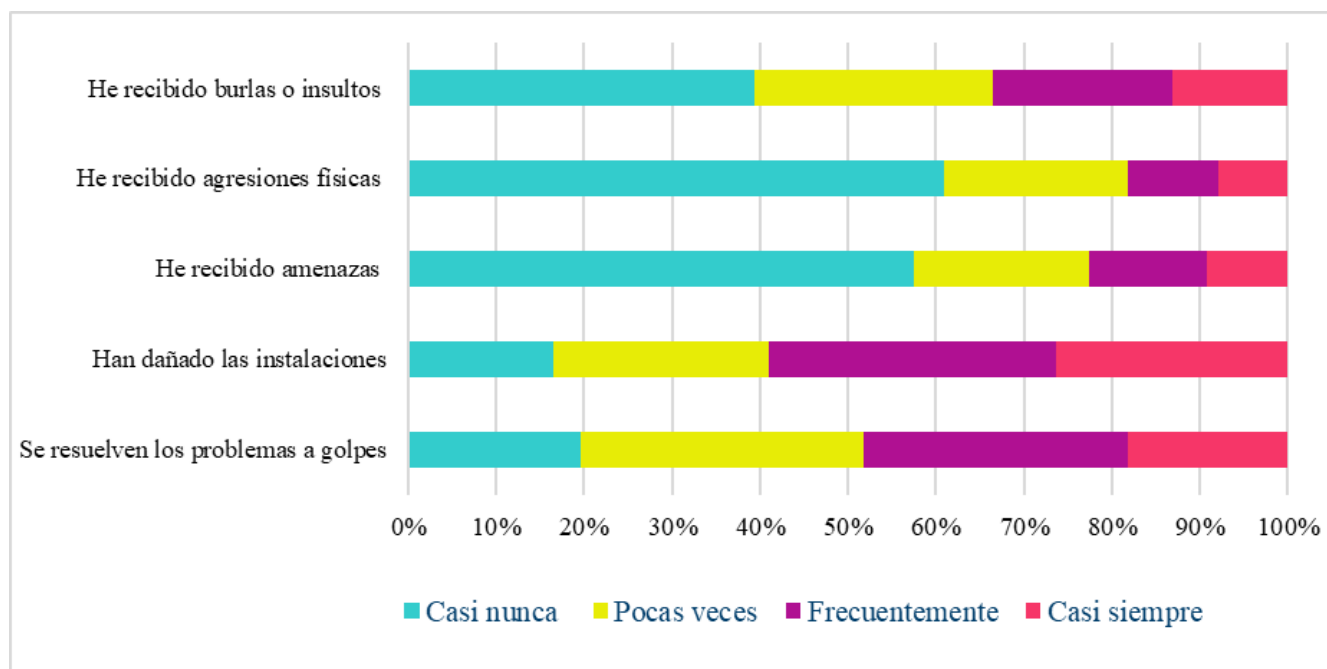


Figura 2

Tipos de agresiones que se presentan con mayor frecuencia entre estudiantes de escuelas secundarias

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se analizaron los roles de los participantes en los eventos de violencia que ocurren en las instituciones. De acuerdo con los datos, el *rol evasivo* ($\bar{x}=2.93$, d.e. =.98) y el *rol defensor* ($\bar{x}= 2.86$, d.e. =1.10) son las dimensiones que presenta la media más alta de las escalas; mientras que el *rol agresor* es la que presenta la media más baja ($\bar{x}=1.40$, d.e. =.52). Dado que las respuestas presentan una distribución normal, se realizó un análisis *t de student* para comparar la participación en los eventos de violencia entre hombre y mujeres. Se muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para el *rol agresor* y *rol defensor* con tamaños del efecto de pequeños (ver Tabla 3).

Tabla 3

Análisis t de student para el rol en eventos de violencia de acuerdo con el sexo de los participantes

	Mujer			Hombre			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	n	Media	D.E	n	Media	D.E			
Rol agresor	286	1.30	.48	328	1.47	.64	3.575	<.001	.28
Rol defensor	286	2.95	1.11	328	2.77	1.09	-2.020	.043	.16
Rol evasivo	286	3.01	1.00	328	2.86	.97	-1.943	.053	.15

Fuente: Elaboración propia

También, se realizó un análisis *t de student* para comprar la perspectiva entre estudiantes que han sufrido violencia y quiénes no, sobre las dimensiones de la escala de *convivencia escolar* (ver Tabla 4). Se identifican diferencias estadísticamente significativas para la dimensión de *inclusión y democracia* con tamaños del efecto de pequeños.

Tabla 4

Análisis t de student para estudiantes de educación secundaria que han sufrido violencia y quienes no

	No ha sufrido violencia			Ha sufrido violencia			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	N	Media	D.E	n	Media	D.E			
Inclusión	441	3.60	.90	187	3.40	.91	2.539	.011	.22
Democracia	424	3.56	.93	184	3.35	.92	2.553	.011	.22
Paz	418	3.67	.95	180	3.55	.87	1.482	.152	.12

Fuente: Elaboración propia

Se llevó a cabo el análisis *tde student* para comprar la perspectiva entre estudiantes que han sido agresores y estudiantes que no han sido agresores sobre las dimensiones de convivencia escolar. Se describen diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones de inclusión, democracia y paz, con tamaños del efecto de pequeños a medianos (ver Tabla 5).

Tabla 5

Análisis t de student entre estudiantes agresores y estudiantes no agresores de educación secundaria

	Agresores			No agresores			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	n	Media	D.E	n	Media	D.E			
Inclusión	96	3.21	1.01	530	3.60	.87	-3.868	<.001	.42
Democracia	92	3.26	1.05	514	3.54	.90	-2.320	.009	.29
Paz	92	3.38	.92	506	3.68	.92	-2.797	.005	.31

Fuente: Elaboración propia

Nota: se presentan tamaños del efecto de pequeño a medianos.

Además, se realizó la comparación por género, no se presentaron diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dimensiones de convivencia escolar. También, se realizó un análisis ANOVA de un factor para grados escolares (primer, segundo y tercer grado) como factor y las dimensiones de convivencia escolar como variables, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Discusión y conclusiones

La presente investigación buscó analizar la convivencia escolar, los indicadores de violencia y los roles que asumen los estudiantes ante eventos de violencia en escuelas secundarias públicas del noroeste de México. Los hallazgos muestran que la percepción de violencia es más alta en las relaciones entre estudiantes, con una media de 2.80 (d.e. = 1.09), lo cual coincide con estudios previos que señalan que la violencia entre pares es una de las formas más frecuentes de agresión en contextos educativos (UNESCO, 2021;Calderón y Vera, 2022).

Las expresiones de violencia que se presentan con mayor frecuencia en educación secundaria se relacionan con comportamientos como los insultos, golpes, apodos e ignorar a los compañeros. Aun cuando diversos estudios (Rivera et al., 2018; Romero, 2021; Romero y Prieto, 2021) pongan en la mesa de discusión el aumento de la violencia a través de medios digitales o redes sociales, los resultados aquí analizados muestran que las expresiones de violencia en redes sociales se presentan con menor frecuencia en comparación con las agresiones físicas como los golpes. De acuerdo con la UNESCO (2021), la edad de los adolescentes representa

una variable que se vincula con el tipo de violencia; a mayor edad la probabilidad de sufrir violencia física disminuye, pero aumenta la probabilidad de sufrir violencia a través de medios digitales.

En cuanto a las formas específicas de violencia, las agresiones verbales, como burlas e insultos, prevalecen con mayor frecuencia, seguidas de la resolución de problemas a golpes. Estos resultados corroboran investigaciones previas que subrayan que las agresiones verbales y físicas son comunes en contextos escolares debido a dinámicas normalizadas de resolución de conflictos (Domínguez-Rodríguez, Deaño y Tellado, 2020; Chávez, 2023). Cabe destacar que los insultos en redes sociales o amenazas tienen menor incidencia, lo que podría indicar una migración parcial de las agresiones a plataformas digitales (Romero y Prieto, 2021).

La participación de los eventos de violencia es diferenciada entre hombres y mujeres; para Kennedy (2020) en el caso de las mujeres se relaciona una mayor probabilidad de participación en violencia social, mientras que los hombres se vinculan con agresiones físicas y verbales. Las diferencias significativas encontradas entre hombres y mujeres en los roles agresor ($p < .001$) y defensor ($p = .043$) evidencian una ligera tendencia de los hombres a participar más como agresores. Esto concuerda con estudios que han señalado un mayor involucramiento de hombres en conductas agresivas (Kennedy, 2020; Cosma, Bjereld, Elgar, Richardson, Ludwig, Craig, Augustine, Molcho, Malinowska y Walsh, 2022). Por otra parte, el análisis de los roles muestra que los estudiantes asumen principalmente roles defensores y evasivos, con medias de 2.86 y 2.93 respectivamente, mientras que el rol agresor tiene la media más baja (1.40).

Comprender la forma en la que se establece la participación en los roles en eventos de violencia de acuerdo con el sexo de los participantes se encuentra relacionada con lo esperado socialmente para cada género (Cosma, Bjereld, Elgar, Richardson, Ludwig, Craig, Augustine, Molcho, Malinowska y Walsh, 2022). Con relación a lo encontrado en los análisis de las respuestas, las mujeres presentan menor frecuencia en la participación como agresoras que los hombres y, presentan una media mayor con relación a la participación en el rol de defensoras.

La comparación entre estudiantes que han sufrido violencia y quienes no revela que aquellos que han experimentado agresiones tienen una percepción menos positiva de la convivencia escolar, específicamente en las dimensiones de inclusión y democracia ($p = .011$). Esto coincide con estudios que asocian experiencias de violencia con un deterioro en las percepciones de integración y participación democrática en el entorno escolar (Ochoa-Cervantes, Garbus y Morales, 2021; Pérez, Ruiz y García, 2024). Asimismo, los estudiantes agresores tienen percepciones significativamente más bajas en las dimensiones de inclusión, democracia y paz, lo que sugiere una relación inversa entre comportamiento agresivo y la percepción positiva del clima escolar (Maquera y Apaza, 2022).

Las condiciones de violencia en los contextos escolares contribuyen con la percepción negativa del clima y convivencia escolar (Pérez y Puentes, 2022). De acuerdo con los resultados, la percepción de los estudiantes sobre las formas de interacción y procesos de integración en las escuelas son negativos. Esto puede estar relacionado con la dinámica de violencia que afecta de forma directa o indirecta a la población joven, misma se reproduce en los contextos escolares (Fregoso, Vera, Duarte y Peña, 2021; Chávez, 2023). Las expresiones de violencia en las escuelas secundarias producen experiencias que obligan a los actores a comprender y percibir el contexto escolar a partir de la vulnerabilidad, el riesgo y la impunidad, lo que lleva a tener una percepción negativa de la convivencia escolar (Chávez, 2023).

Los resultados obtenidos se vinculan directamente con las características de la muestra de participantes. Esto representa una limitante del estudio, ya que los conglomerados se llevaron a cabo mediante la selección de escuelas secundarias que se encontraban en zonas de alta incidencia delictiva. Otra limitante de la investigación se relaciona con la centralidad en las dimensiones específicas de convivencia y violencia, por lo que no se exploraron otros factores contextuales (familiares o comunitarios). No obstante, entre los hallazgos principales se identificó que los estudiantes que han sido víctimas de violencia y aquellos que asumen roles agresores tienen una percepción menos positiva de las dimensiones de convivencia escolar. También, se confirma que las experiencias de violencia impactan negativamente en las percepciones de inclusión, democracia y paz (Calderón y Vera, 2022).

Los procesos de convivencia escolar representan la condición necesaria para el desarrollo de competencias complejas como la competencia social, conciencia ciudadana y democrática (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). Con base en los resultados, se plantea ineludible generar estrategias que permitan un cambio cualitativo en los procesos de convivencia escolar y disminución de las expresiones de violencia, para establecer marcos normativos y culturales reguladores de conductas disruptivas individuales y colectivas en las escuelas secundarias.

Referencias bibliográficas

- Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), pp. 617-628.
- Calderón, N. G. y Vera, J. Á. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), pp. 186-201. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Caso, J., Díaz, C., y Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 137-145. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.007>
- Chávez, M. L. (2023). La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18), pp. 262-288. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>
- Cosma, A., Bjereld, Y., Elgar, F., Richardson, C., Ludwig, B., Craig, W., Augustine, L., Molcho, M., Malinowska, M., y Walsh, S. (2022). Gender differences in bullying reflect societal gender inequality: A multilevel study with adolescents in countries. *Journal of adolescent health*, 71, pp. 601-608. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.015>
- Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), pp. 159-180. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors [ed.]). México DF, México: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187501>
- Diario Oficial de la Federación (2008). Decreto por el que se reforma la fracción VI del artículo 7 de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, DF, 17 jun. 2008. URL: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5045270&fecha=17/06/2008#gsc.tab=0
- Domínguez, E., y Castro, S. (2015). *Memorias y movilizaciones de género en América Latina*. Gotemburgo, Suecia: Universidad de Gotemburgo y School of Global Studies.
- Domínguez-Rodríguez, V., Deaño, D. M. y Tellado, G. F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), pp. 373-384. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), pp. 1-14. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fregoso, D., Vera, J. Á., Duarte, K. G., y Peña, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), pp. 42-58. DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/ENTRAMADO.2.7574>
- Gobierno del Estado de Baja California (2023). Seguridad, diagnóstico por colonia. Secretaría de Seguridad Ciudadana. Mexicali, México. URL: <https://www.seguridadbc.gob.mx/contenidos/estadisticas3.php>
- Gómez, A. S., y Correa, M. C. (2022). El efecto de la desvinculación moral sobre el acoso escolar, el ciberacoso y otros comportamientos disruptivos en niños(as) y adolescentes. Una revisión de la literatura. *Psicogente*, 25(48), pp. 1-31. DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5455>

- González, E. N., Peña, M. O. y Vera, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), pp. 224-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349010>
- Heredia, G. J., Ochoa, F. M., Veloz, A. F., y Villegas, L. M. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44391. DOI: [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)391](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391)
- Juraz, N. E., Del Cid, C. J., y Henríquez, P. S. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. *Revista Andina De Educación*, 7(1), 000719. DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9>
- Kennedy, R. (2020). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 119, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105506>
- Maquera, Y., y Apaza, F. (2022). Violencia y convivencia escolar en la región de puno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), pp. 1522-1535. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1597
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson.
- Navas, M. P., Ferriz, L., Cutrín, O., Maneiro, L. Gómez, X. A. y Sobral, J. (2020). Cogniciones en el lado oscuro: desconexión moral, tríada oscura y conducta antisocial en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, pp. 131-140. DOI: <https://doi.org/10.14349/rfp.2020.v52.13>
- Ochoa-Cervantes, A. C., Garbus, P. y Morales, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica*, (57), 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-012)
- Olvera-Carro, A., y Lima-Gutiérrez, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), pp. 314-334. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2000). Asamblea General. Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. UNESCO. URL: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. UNESCO. UR: <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2015). Programme for international student assessment (PISA) results from PISA students' well-being. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). Education at a Glance 2019. Paris, Francia: OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Orozco-Vargas, A. y Mercado, M. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología*, 49(2), pp. 94-103. DOI: <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2019.49/2.4>

- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles Educativos*, 42(168), 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>
- Pedroza, L. H., Gómez, C. y Rodríguez, H. M. (2023). Factores vinculados con la aceptación de la violencia en educación secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 60(2), 00102. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.2>
- Pérez, D., y Puentes, A. (2022). Clima escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, pp. 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Pérez, J., Ruiz, M. y García, A. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 13(2), pp. 2538-2560. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Rivera, J. P., Reynoso, T.M. y Vilchis, R.M. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbull-ying. *Psychology, Society & Education*, 10(2), pp. 239-250. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1953>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinética*, (57), pp. 2-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003)
- Romero, A. L. y Prieto, T. (2021). Violencia online en jóvenes de un bachillerato de México. *Revista Espacios*, 42(03), pp. 42-58. URL: www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p04.pdf
- Romero, A. L., (2021). Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(31), pp. 196-210. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-296>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Secretaría de Salud (2021). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2021. Secretaría de Salud. <http://tinyurl.com/ntfteddr>
- Torrego, J. C., García, S. M., Hernández, P. M., y Bueno, V. Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), pp. 209-230. <https://www.jstor.org/stable/27016072>
- Vera, J. A., Rodríguez, C. K. y Calderón, N. (2015). La violencia escolar desde la percepción de profesores de secundaria de Hermosillo. En S. Grubits (Ed.), II Colóquio Feminino Masculino-Meio Ambiente Internacional e Populacoes Vulneráveis (pp. 212-220). Campo Grande, Brasil.
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers Matter: An Examination of Student-Teacher Relationships, Attitudes toward Bullying, and Bullying Behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923>