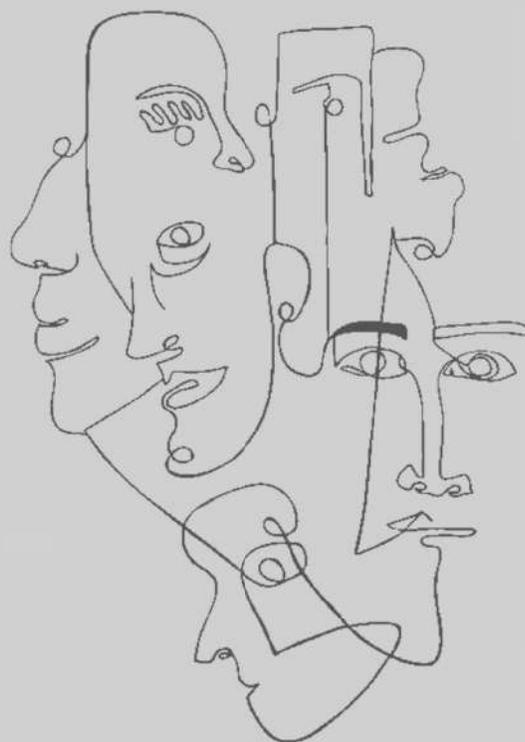


# ***Espacios en Blanco***

*Revista de Educación*

**DOSSIER**

**PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE GRADO: PERSPECTIVAS, DISCIPLINAS Y SUJETOS EN DIÁLOGO**



**EDITORES**

**Raúl Menghini (UNS)**

**Rosana Corrado (UNICEN)**



**UNICEN**  
Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires



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

**SERIE INDAGACIONES**  
ENERO - JUNIO 2022

**32** Vol. 1

# ***Espacios en Blanco***

---

*Revista de Educación*

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

## **Serie Indagaciones**

**N° 32 Vol. I ~ Enero/Junio ~ 2022**

**NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA**  
**ISSN (electrónico) 2313-9927**

## ***Espacios en Blanco***

Revista de Educación

Serie Indagaciones Nº 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

Nº 32 - Enero/Junio- Vol. 1 -2022

Revista semestral del NEES-FCH-UNICEN

ISSN (electrónico) 2313-9927

### **INDEXACIONES:**

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas CAICYT-CONICET.

LATINDEX.

QUALIS/CAPES - Brasil.

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

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.

REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

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

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

### **BASE DE DATOS:**

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.

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

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

Catálogo Colectivo de Publicaciones Científicas.

Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas.

Journals for Free.

Google académico.

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

**DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR:** Nerina Menchón - Jorgelina Mendez.

**EDICIÓN:** Natalia Cuchán - Natalia Correa - Natalia Vuksinic.

**DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN 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](http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar)

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

Facebook Fan Page: Revista Espacios en Blanco



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

Rector  
Dr. Marcelo Aba  
Vicerrectora  
Prof. Alicia Spinello

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)**

Decana  
Dra. Mónica Blanco  
Vicedecana  
Mag. Roxana Banda Noriega

**NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES/CICPBA)**

Directora  
Dra. Andrea Díaz  
Vicedirectora  
Dra. Liliana Martignoni

**ESPACIOS EN BLANCO**

Directora  
Dra. Renata Giovine  
Codirectora  
Dra. Rosana Corrado  
Secretaria de redacción  
Dra. Jorgelina Méndez

### **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)  
Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - 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  
Graciela Fernández  
Liliana Martignoni  
Lucía García  
María del Carmen Rímoli  
Sonia Araujo

#### **EQUIPO EDITORIAL**

Juan Suasnábar  
María Laura Bianchini  
Mercedes Baldoni  
Natalia Correa  
Natalia Cuchan  
Natalia Vuksinic  
Nerina Menchón

#### **Asistencia técnica**

Augusto Hidalgo

## Índice

---

### Artículos – n° 32 – Vol. 1 – enero/junio

<i>Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza</i> Noelia Bargas y María Eugenia Cabrera.....	9
<i>Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes</i> Jorgelina Sasserá.....	23
<i>Educación y envejecimiento activo</i> Maria da Conceição Pinto Antunes y Ana Catarina Araújo.....	37
<i>Una mirada descriptiva sobre las expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes que egresan de la escuela secundaria</i> María Soledad Boquin.....	51
<i>Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa</i> Eugenia Cristina Martínez y Inmaculada Martínez García.....	67
<i>Efectos de la formación académica y del género sobre las destrezas de razonamiento científico de los estudiantes de secundaria: un estudio piloto</i> Julia Rodríguez Esteban, Joan Josep Solaz Portolés y Vicente Sanjosé López.....	79
<i>Abriendo Senderos: Solidaridad y Educación con Trabajadores Agrícolas Migrantes en California</i> Pablo Jasis.....	91
<i>Concepciones y estrategias populares para enfrentar las desigualdades: las experiencias educativas de las organizaciones sociales del conurbano bonaerense</i> Ana Pagano.....	105
<i>Experiencias de Investigadores Noveles Latinoamericanos en la Reinserción Académica-Laboral. Una Aproximación a Partir de Casos Específicos</i> Elizabeth Torrico-Ávila, Julieta Flores Muñoz, Javier Pereda Campillo, Jaime González González y Oscar López Meraz.....	117
<i>Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia</i> Joaquín Linne.....	128
<i>Interculturalidad y educación: Diversidad de sentidos, contextos y realidades en las tierras altas de América Latina</i> Macarena Perusset.....	143
<i>Procesos educativos y experiencias familiares de jóvenes en contextos de pobreza y violencias urbanas en la ciudad de Rosario, Argentina. Una reflexividad teórico-conceptual</i> Mariana Beatriz Nemcovsky.....	151

<i>Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas</i> Laura Colombo, Andrea Iglesias, Magalí Kiler y Virginia Saez.....	163
<i>La ofensiva de la derecha en la educación y las formas encubiertas de privatización</i> Cinthia Wanschelbaum.....	173
<i>Simulación de Juicios con Casos Reales: Competencias Comunicativas en la Argumentación Jurídica</i> Jorge Cortes-Monroy de la Fuente, Gina Morales Acosta y Jorge Cortes-Monroy Fernández.....	187

## Summary

---

### Artículos – n° 30 – Vol. 1 – en./jun.

<i>Recent policies at the adult secondary level in the province of Buenos Aires: the challenges of flexibility in teaching</i> Noelia Bargas y María Eugenia Cabrera.....	9
<i>Secondary and technical education reforms in provinces of Argentina: an exploration of curricular and institutional recent transformations</i> Jorgelina Sassera.....	23
<i>Education and active aging</i> Maria da Conceição Pinto Antunes y Ana Catarina Araújo.....	37
<i>A descriptive perspective at the job and / or educational insertion expectations of young people who graduate from high school</i> María Soledad Boquin.....	51
<i>Proposal for an educational intervention for unspecified learning difficulties in contexts of educational inclusion</i> Eugenia Cristina Martínez y Inmaculada Martínez García.....	67
<i>Effects of academic training and gender on scientific reasoning skills of secondary school students: a pilot study</i> Julia Rodríguez Esteban, Joan Josep Solaz Portolés y Vicente Sanjosé López.....	79
<i>Opening Paths: Education and Solidarity with Migrant Farmworkers in California</i> Pablo Jasis.....	91
<i>Popular visions and strategies to confront inequalities: the educational experiences of social organizations in the Buenos Aires suburbs</i> Ana Pagano.....	105
<i>Latin American young researchers' experiences in the academic labor reintegration. A Case Study Analysis</i> Elizabeth Torrico-Ávila, Julieta Flores Muñoz, Javier Pereda Campillo, Jaime González González y Oscar López Meraz.....	117

<i>Secondary Schooling and Digital Technologies in Times of Pandemic</i> Joaquín Linne.....	128
<i>Education and interculturality: Diversity of meanings, contexts and realities in Latin American highlands</i> Macarena Perusset.....	143
<i>Educational processes and the family experiences of young people in contexts of poverty and urban violence in the city of Rosario, Argentina. A theoretical-conceptual reflexivity</i> Mariana Beatriz Nemcovsky.....	151
<i>Postgraduate writing groups: Students' experiences</i> Laura Colombo, Andrea Iglesias, Magalí Kiler y Virginia Saez.....	163
<i>The right-wing offensive in education and the hidden forms of privatization</i> Cinthia Wanschelbaum.....	173
<i>Simulation of Trials with Real Cases: Communicative Competences in Legal Argument</i> Jorge Cortes-Monroy de la Fuente, Gina Morales Acosta y Jorge Cortes-Monroy Fernández.....	187



# Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza

Recent policies at the adult secondary level in the province of Buenos Aires: the challenges of flexibility in teaching

Noelia Bargas  
Universidad Nacional de Luján, Argentina  
bargasnoelia@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-310>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494001>

María Eugenia Cabrera  
Universidad Nacional de Luján, Argentina  
mecabrera1967@gmail.com

Recepción: 03 Noviembre 2020  
Aprobación: 08 Febrero 2021

## RESUMEN:

La educación de adultos de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires vivió, en estos últimos años, ciertas modificaciones en la organización de dos de las principales ofertas vigentes que concentran la mayor cantidad de matrícula en la actualidad: el Plan Fines y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Desde 2018 la Dirección de Adultos de la provincia de Buenos Aires unificó los formatos de cursada de ambas propuestas, que ya compartían el mismo diseño curricular (Resolución 6321/95), aunque con un formato cuatrimestralizado en el caso de Fines y con formato anual en los CENS. En este artículo presentamos algunas de las problemáticas identificadas con relación a cómo estas propuestas con formatos más flexibles afectan los procesos de enseñanza. PALABRAS CLAVE: políticas, adultos, educación, flexibilidad, secundaria.

## ABSTRACT:

Secondary level adult education in the province of Buenos Aires suffered recently some modification in the organization of two of the main current offers that concentrate the largest amount of enrollment today: The Plan FINES and the Educational Centers of Secondary Level (CENS). Since 2018, the Adult Ministry of the province of Buenos Aires unified the study format of both educational offers, which already shared the same curriculum (Resolution 6321/95) although with a quarter in case of FINES and with an annualized format in the CENS. In this paper we present some of the issues identified, that show the impact on teaching processes of these more flexible formats.

KEYWORDS: policies, adults, education, flexibility, high school.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos resultados preliminares de investigaciones en curso sobre las modificaciones en dos de las principales ofertas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de nivel secundario que concentran la mayor cantidad de matrícula en la actualidad: el Plan Fines y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). La metodología adoptada responde a una lógica cualitativa, debido a nuestra intención de comprender los procesos y profundizar el significado que los sujetos otorgan al hecho social, adoptando el método de análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967 en Sirvent, 2006). Se realizaron entrevistas abiertas a docentes de CENS, FINES y Bachilleratos Populares, a directores de CENS y a inspectores de la modalidad, en dos distritos de la provincia de Buenos Aires desde el año 2016 al 2019.

Desde 2018 la política pública de la provincia de Buenos Aires en EPJA unificó en tres días el tiempo de presencialidad de ambas ofertas, decisión que ha impactado en los procesos de enseñanza. En este trabajo recuperamos las miradas de los educadores<sup>1</sup> y autoridades que nos permiten identificar algunos desafíos para la política pública y problematizar el sentido de la flexibilidad en el nivel secundario de la EPJA.

En nuestro país las escuelas de nivel secundario para jóvenes y adultos reciben sujetos que han circulado previamente por diversos espacios escolares, muchos de ellos con complejas trayectorias educativas y de vida y con diferentes vínculos y sentidos construidos con relación a la escuela (Montesinos, Sinisi y Shoo, 2010) y a los que el sistema educativo no tuvo la capacidad de retener con aprendizaje. Tanto en el nivel primario como en el secundario se mantiene lo que dio origen a estas escuelas: recogen y responden a problemas provenientes de otros espacios del sistema de educación y su designación con la categoría “adultos” constituye un eufemismo que deja oculto el origen social de los alumnos que asisten (Rodríguez, 1996; Brusilovsky 2006). Efectivizar el derecho a la educación para toda la población, sin consolidar nuevos circuitos educativos, ni promover procesos de exclusión incluyente<sup>2</sup> (Gentili, 2009) requiere generar conocimiento acerca de lo que sucede en las propuestas escolares de EPJA como parte de un campo que históricamente ha tenido escasa atención en las políticas públicas (Brusilovsky, 2006).

## 1. LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y con el reconocimiento de la educación de jóvenes y adultos como una de las ocho modalidades del sistema, el campo de la EPJA ha cobrado cierta relevancia, expresada en el incremento de políticas públicas y normativas dirigidas a la modalidad (Finnegan y Montesinos, 2016). Durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2015) se sancionaron leyes que enfatizaron la intervención del estado y los derechos sociales, revirtiendo algunas de las políticas de los noventa<sup>3</sup> (Gorostiaga, 2013).

La extensión de la escolaridad obligatoria hasta el nivel secundario completo establecida en la LEN, actualizó los debates sobre la forma de garantizar la igualdad educativa, en una sociedad que distribuye desigualmente bienes materiales y simbólicos. Estos procesos de ampliación de la obligatoriedad escolar, que ya se habían iniciado con la Ley Federal de Educación y que impactaron en la educación de adultos (Cabrera, 2005) adquieren, desde ese momento, una nueva dimensión.

La LEN expresa explícitamente un compromiso con la construcción de mayor igualdad como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional<sup>4</sup> y las modalidades procuran dar “respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades (...) con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (art. 17). Los objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA están basados “en criterios de flexibilidad y apertura”, que atiendan “las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria”, que posibilite desarrollar “la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática” (art. 48).

La LEN expresa la preocupación por definir lineamientos curriculares que den cuenta de la especificidad y flexibilidad de estas propuestas, que se enmarcan en una historia del nivel y modalidad signada por un fuerte protagonismo del Estado como autoridad exclusiva en la certificación de los estudios y en relación con un nivel que nace con un mandato de fuerte selectividad y sujeto a una tensión entre generar propuestas pedagógicas específicas o asimilarse a la escuela de adolescentes (Finnegan y Montesinos, 2016).

Este nivel condensa múltiples desafíos para la práctica de los docentes derivados de sus objetivos e historia, de su obligatoriedad, de la formación que reciben los profesores y de las características de los estudiantes que asisten. Efectivamente, diferentes normativas (Consejo Federal de Educación –CFE- n° 22/07, n° 118/10, n° 254/15) destacan sus características y los desafíos de la práctica pedagógica en la modalidad. Se afirma que se ha incrementado “la población que ha quedado desafiada de los ámbitos sociales tales como trabajo y educación, produciendo nuevas subjetividades y problemáticas que hacen que el ejercicio profesional de la EPJA se caracterice por la necesidad de atender e intervenir en contextos que exceden la tarea pedagógica:

problemas ligados a la ley, falta de asistencia por precariedad de condiciones de vida, etcétera” (Instituto Nacional de Formación Docente <sup>5</sup> -INFD-, 2009, p.12-13). Reconoce la debilidad o ausencia de políticas educativas para atender la compleja realidad de la población joven y adulta y afirma que hay falencias en los marcos normativos “tanto para la dimensión pedagógica como para la institucional, así también para adaptarse a situaciones diversas propias de las características de la población de jóvenes y adultos” (INFD, 2009, p.11).

## 2. LA FLEXIBILIZACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA EPJA: LOS CAMBIOS RECIENTES EN LOS CENS Y EN EL PLAN FINES II

### 2.1 Origen de los CENS y la situación actual

Los CENS, creados específicamente para trabajadores adultos y que estuvieron gestionados desde su origen, en 1970, por la Dirección Nacional de Educación del Adulto, surgen con una identidad particular (Canevari, 2001), un diseño curricular de tres años de duración y con un formato de dictado diario de clases, originalmente conveniado con una fábrica o un sindicato <sup>6</sup>. En la década de los '90, con la sanción de la Ley Federal de Educación, fueron transferidos a la provincia de Buenos Aires y su diseño curricular fue modificado en 1995 (Resolución n° 6321/95), en un proceso de homogeneización curricular que los asemejó con la escuela secundaria común y redujo asignaturas del área de Cs. Sociales y Lengua (Brusilovsky y Canevari, 2002; Brusilovsky, 2006).

Desde el año 2018 entra en vigencia la Resolución n° 2280/17 que modifica la cantidad de días de asistencia en la provincia de Buenos Aires <sup>7</sup> de cinco a tres días por semana. Esta normativa, aprobada a fines de diciembre de 2017 durante el gobierno de María Eugenia Vidal <sup>8</sup> en la provincia de Buenos Aires, fue precedida por la Resolución n° 1657/17 que estableció: a) que la población de 18 años y más deberá cursar sus estudios en ofertas educativas dependientes de la Dirección de Educación de Adultos, b) que los Bachilleratos para Adultos dependientes de la Dirección de Nivel Secundario cambian su denominación a Bachilleratos Juveniles y están destinados a la población de 15 a 17 años. Esto se dio en el marco de una “reorganización de la oferta” que generó una diversidad de situaciones <sup>9</sup> en las distintas jurisdicciones, con los servicios educativos para la población joven y adulta.

La Resolución n° 2280/17 evoca en sus considerandos a la LEN, a la Ley Provincial de Educación y destaca la Resolución n° 254/15 del CFE en lo que respecta a los criterios de flexibilidad y apertura ya definidos en esa norma, con el objeto de facilitar las trayectorias de los estudiantes. Y agrega:

Que con el fin de responder a las necesidades de formación de los jóvenes adultos y adultos mayores surge adecuado proponer un formato de mayor flexibilidad en la carga presencial del diseño curricular, incorporando las tutorías como dispositivo situado y estrategia pedagógica integral diseñada especialmente para alcanzar los objetivos de la propuesta educativa.

Se plantea una modalidad de cursado de 18 horas presenciales y 8 horas de tutorías, tres días de asistencia obligatoria y dos de tutorías optativas para los estudiantes y de cumplimiento de los docentes. Esta modificación asemejó la carga horaria presencial a la del FINES, en cantidad de días, con quien ya compartía un diseño curricular común (Resolución n° 6321/95) aunque en un caso con formato anual (CENS) y en el otro cuatrimestralizado (FINES).

Esta decisión política de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires –DEA– generó modificaciones en el modo de trabajo de los docentes, en la organización institucional y surgieron diferentes posiciones en los docentes sobre el efecto de la normativa con relación a si la modificación facilitaba el aumento y la retención de la matrícula. Estos aspectos los desarrollaremos en el siguiente punto.

### *Los efectos de la reducción de días de asistencia en los CENS desde la perspectiva de los docentes.*

A pesar de esta homogeneización en el régimen de cursada entre ambas ofertas, se destacan ciertas particularidades del CENS, una inspectora entrevistada afirma:

Lo que los CENS hacen es una flexibilización de horarios; las horas presenciales de la misma forma que el Fines (...) 18 horas presenciales y ellos tienen 8 horas de tutorías, que el Fines no lo tiene. Además mantiene las especializaciones, que el Fines no tiene, tiene una única especialización. En cambio en el CENS con los docentes que tienen, que son específicos, acompañan la propuesta y la formación del estudiante desde otro lugar.

La nueva normativa implicó para las instituciones y los docentes:

a) armar parejas pedagógicas en las aulas:

Y al principio costó bastante, además tuvimos que trabajar en parejas pedagógicas. Ustedes piensen que, de 48 módulos u horas, pasamos a 28 (...) (se) tuvieron que armar parejas pedagógicas, en las cuales (los docentes) compartían una hora y tenían que acordar temas en común. (Dir.)

Esta situación generó distintas experiencias en las escuelas, algunos docentes buscaron crear una nueva propuesta integradora de dos asignaturas, otros solo coexistían en el aula, compartiendo espacio físico dividiendo el tiempo disponible para cada asignatura.

b) instaurar las tutorías:

Las tutorías se prevén como espacios de consulta para los alumnos y a veces le implica al docente asistir otro día a la escuela para atender a los estudiantes.

No vienen, vos imagínate, que una tutoría, que es una hora cátedra, 35 minutos que estamos acá, aquél que vive lejos, ¿va a venir por 30 minutos a ver al docente? (Prof.)

La mayoría de los docentes consideran que este espacio no cumple su función prevista en la propuesta debido a que los estudiantes no asisten regularmente a ellas, con la consecuencia además, de disponer de menor tiempo de clase frente al grupo.

c) adecuar el programa y la propuesta didáctica a la nueva carga horaria presencial

La decisión de qué enseñar en el nuevo tiempo disponible fue resuelta por los docentes apelando a la reducción del contenido previsto en el programa, seleccionando temas, eliminando actividades que antes se hacían en el aula y/o agregando lecturas para que se hagan en la casa y que luego se retomarían en el aula. Los contenidos fueron seleccionados según su mayor o menor utilidad, vinculación con la actualidad, con la realidad de los estudiantes, extractando lo básico de la asignatura. Algunos también han modificado la forma de evaluar y adoptan de forma más generalizada, la realización de trabajos prácticos domiciliarios.

Prof. Lo que tenés que hacer es achicar. No te queda otra. Es menos tiempo.

E: ¿Cómo se achica?

Prof. Selecciono lo más importante...lo que se enganche más con la actualidad.

La selección curricular requerida la realizan los docentes desde el saber disciplinar y pedagógico que poseen, según la utilidad de ese conocimiento para los estudiantes, con referencias al contexto de vida y trabajo y a las razones de asistencia a la escuela secundaria: en cuanto a tener el título secundario para trabajar o para seguir estudiando. Esta tarea algunos la realizan en soledad, otros con compañeros del departamento al que pertenecen o a partir de sugerencias de los directivos, pero no refieren la existencia de espacios institucionales explícitos para ella. Tampoco mencionan haber recibido algún proceso de formación o intercambio, institucionalmente organizado, para llevar adelante esta adecuación curricular requerida por la normativa. Ella se realiza desde el saber pedagógico disponible, el que puede no resultar suficiente para la nueva situación que se crea y el que puede requerir “ser ampliado y reformulado para generar respuestas específicas” (Terigi, 2012, p. 48) que exige el contexto.

El nuevo formato que se crea para la enseñanza, las tutorías y parejas pedagógicas y la selección curricular que se instaura, sin trabajo pedagógico de acompañamiento, formación, reflexión crítica y colectiva, nos permite alertar que

No es que innovar en aspectos organizacionales produzca por sí solo cambios en las prácticas. Muchas propuestas en este sentido encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas del nivel secundario. Los/as docentes secundarios cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los preparó para un modelo organizacional preciso (...) En otros modelos organizacionales (v.g. tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas), requieren formación y apoyo específico para desarrollar prácticas adecuadas (Terigi, 2016, p. 38).

A estos límites de los cambios organizativos se le agrega la complejidad dada por las características de la población que asiste, la que es descripta por los docentes como portadora de trayectorias educativas heterogéneas, distintas edades e intereses con respecto a la escolaridad, con variadas formas de vincularse con el conocimiento y con las tareas propuestas por los docentes.

### *Las posiciones sobre la flexibilización de la carga horaria: ¿facilita u obstaculiza la retención?*

La nueva normativa generó diferentes posicionamientos entre los directivos y docentes según se considerara que la medida favorecía (o no) el acceso, la asistencia y permanencia de los estudiantes.

Es valorada positivamente por algunos entrevistados ya que permite aumentar la matrícula del CENS<sup>10</sup>, en tanto exige “menor tiempo” a la escolaridad con “el plus” de estar asistiendo a una escuela. Una autoridad del CENS afirma:

Fue favorable en el sentido que recuperamos muchísima población de adultos que en los últimos años venía en descenso... Al emparejarse los 3 días dimos la posibilidad de que aquel que tenía ganas de estudiar, de tener una continuidad, de estar en una institución, hacer una materia anual, venga acá. Sobre todo gente más grande.

En otros casos, la reducción de días se ve negativamente ya que afecta el tiempo necesario para la enseñanza y el vínculo con la institución, condiciones que facilitan el aprendizaje y la permanencia:

Vemos que ellos solos en la casa no pueden, no tienen tiempo y el trabajo en el aula es super importante. Ellos nos demandan estar en la escuela y además creemos en la construcción colectiva. Se generan lazos, se acompañan. Y muchos siguen porque están con otros que los ayudan a seguir. Y el sistema de tutoría no les termina de servir (Prof.).

Podemos destacar que los docentes que valoran positivamente esta reducción enfatizan lo evidente del cambio, expresado en la menor carga horaria que permite organizar más fácilmente su vida cotidiana adulta. Los que la cuestionan, destacan que se genera mayor desvinculación con la institución, se dificultan los aprendizajes ya que exige mayor autonomía a población que posee trayectorias educativas discontinuas y vínculos complejos con la escolaridad. La asistencia diaria favorecería la constitución de grupos, mayor tiempo para la enseñanza en el aula, el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes y el abordaje de problemáticas en los aprendizajes<sup>11</sup>.

Con respecto al ausentismo estudiantil, problemática habitual en el nivel y la modalidad, los entrevistados, mayoritariamente, acuerdan en que no hubo mayor asistencia con la reducción de la cantidad de días y que se agrava cuando la ausencia impacta en el día que le corresponde asistir al estudiante, al generar desvinculación con la institución y afectar la continuidad de la escolaridad.

El tema es también que no es lo mismo que el que venía antes toda la semana y faltaba un día, ¿no? el tema es que ahora viene tres días y falta uno, vino dos días. Nada. Entonces es como que se pierde el contacto con la escuela, la continuidad (docente).

Pareciera que la flexibilidad insaturada, centrada solo en reducción de días de asistencia y con un dificultoso acompañamiento a través de las tutorías, prioriza una dimensión cuantitativa de la misma (el cuánto) y

relativiza otras dimensiones como el para qué asistir, con quiénes, vinculadas con la existencia de un proyecto curricular e institucional que pueda proponerse convocar a los estudiantes a asistir para aprender y participar (García y Garbe, 2019).

Observamos que esta flexibilización unidimensional genera una simplificación del problema de la escolarización al no contemplar un abordaje de la totalidad de la propuesta pedagógica que, al tiempo que considere las condiciones de vida de los estudiantes trabajadores, debata también las condiciones institucionales necesarias para la tarea, la formación docente y la propuesta curricular.

Analizar las múltiples dimensiones implicadas en la permanencia con aprendizaje de los estudiantes exige no restringir el análisis solo a las variables externas a la institución (la situación laboral, la atención a la familia y a la salud, los costos) sino incorporar otros aspectos menos visibles, pero importantes, vinculados con la propuesta pedagógica que sostiene la institución (Greco, Krichesky, Saguier y Tissera, 2019) y el propósito de la enseñanza. De esta manera, estudiar en una propuesta convocante, con proyectos compartidos institucionalmente, podría facilitar la continuidad en la escuela, el aprendizaje y el egreso. Esta tarea requiere la elaboración de políticas públicas que generen condiciones de trabajo y de aprendizaje adecuadas para docentes y estudiantes, proyectos institucionales, formación docente y voluntad política pedagógica de los distintos sujetos involucrados para construir en esa dirección.

## 2.2 El Plan Fines II y las características de la flexibilidad adoptada. Origen del Plan Fines

El Plan Fines<sup>12</sup> II es un programa de terminalidad de escuela secundaria para jóvenes y adultos que configura una nueva realidad por sus características. Surge en el año 2008 en concordancia con lo establecido por la LEN y por la Resolución n° 22/07 del CFE, que establece que el Ministerio diseñará programas a término a fin de garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria. La Resolución n° 917/08 del Ministerio de Educación aprueba la implementación del Plan Fines y establece como propósito “Ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la implementación de un Plan específico adaptado a sus posibilidades y necesidades para la finalización de sus estudios primarios y/o secundarios” (Anexo 1, p. 1). La provincia de Buenos Aires lo aprueba a través del “Plan Provincial de Finalización de Estudios y vuelta a la escuela”<sup>13</sup> (Resolución n° 4122/08).

Este plan expresa la especificidad y adaptación a las características de la población destinataria, flexibilizando tres aspectos:

- El formato curricular y los días de asistencia: si bien el plan de estudios es de la misma duración que el de los CENS (Resolución n° 6321/95) de tres años, las asignaturas dejan de ser anuales y se distribuyen en dos cuatrimestres<sup>14</sup> por año, lo que implica reducción de horas con respecto al formato original y se reduce la asistencia a dos días por semana (en su origen).

- La apertura de sedes<sup>15</sup>: el Plan podía funcionar tanto en escuelas como en espacios “no escolares”, entidades sindicales, empresariales y de la comunidad (Ministerio de Educación, 2008). Cada sede debía hacerse cargo de las instalaciones, la infraestructura y además contar con la figura de un coordinador administrativo (conocido como *referente*). Esta posibilidad de apertura en diversos espacios generó la rápida expansión del programa en provincia de Buenos Aires<sup>16</sup>. La llegada a los barrios con diferentes organizaciones sociales como interlocutoras y su descentralización permitió reducir los tiempos de traslado de los estudiantes.

- La selección de docentes: se realiza por presentación de un proyecto pedagógico y curriculum vitae, a través de un acto público a cargo del inspector de la modalidad diferenciado del acto público oficial administrado por la Secretaria de Asuntos Docentes para el conjunto del sistema educativo, con una designación por cuatrimestre<sup>17</sup>.

### *Los cambios desde la gestión del gobierno de Cambiemos (2015-2019)*

Desde el cambio de gobierno en 2015, se introdujeron varias modificaciones en el Plan. Se amplía la carga horaria presencial que pasa de 12 a 18 hs. cátedras semanales -aumenta la carga horaria de materias como Lengua y Literatura, Matemática e Historia- y se agrega un día más de cursada por semana (Resolución n° 178/16 del Ministerio de Educación y Deportes, n° 114/16 y n° 115/16 de la DGCyE).

Con relación a las sedes, la Resolución n° 713/17 establece que pueden funcionar en instituciones de nivel primario o secundario de la modalidad o espacios públicos y/o privados que “reúnan las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases”. Se establece un mínimo de 15 estudiantes y no explicita límite máximo de inscriptos, lo que genera un cambio respecto de la Resolución n° 3520/10 que establecía un mínimo de 12 estudiantes y un máximo de 20 para la conformación de las comisiones. Este cambio es significativo ya que impacta en las condiciones de enseñanza de población de sectores trabajadores con trayectorias escolares complejas<sup>18</sup>.

Con respecto a los docentes se mantiene la designación por cuatrimestre y se modifica el criterio para acceder a los cargos (Resolución n° 115/16 de la DGCyE) asemejándolo al resto de los docentes del sistema, con la participación de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) que establece un orden de mérito según títulos habilitantes y actos públicos oficiales del sistema educativo<sup>19</sup>.

Un estudio evaluativo sobre el plan FINES señala que con las modificaciones que se introducen en el programa “se trata de acercar la estructura al sistema y los cursos a formatos escolares tradicionales, sin abandonar los principios orientadores de carácter social y comunitario del plan” (Feijoó, 2018, p. 22). El Plan Fines post 2015 inicia un proceso de institucionalización, con las comisiones y sedes bajo la supervisión de los CENS y como parte de la Dirección de Adultos. Entre otros aspectos el informe sugiere considerar la transferencia de una partida de recursos para el mantenimiento de la infraestructura y gastos de funcionamiento de las sedes y movilidad de referentes (Feijoó, 2018).

### *Visiones de los docentes sobre los cambios implementados.*

Según lo relevado en entrevistas, el aumento de un día de cursada fue bien recibido por los docentes, ya que permitió mayor tiempo de enseñanza, aunque el formato del FINES sigue requiriendo una adecuación curricular y la necesidad de decidir qué enseñar en este tiempo disponible. Selección que está estrechamente atada al sentido político de la enseñanza ¿Qué enseñar? ¿Para qué? (Torres, 1988) ¿Cómo se realiza esta tarea?

Con respecto a las sedes, los entrevistados afirman que hubo cierre de algunas sedes, especialmente las que funcionaban en espacios políticos y/o de organizaciones sociales, concentración de las mismas en escuelas y que se fusionaron comisiones<sup>20</sup>, proceso también identificado en ciudad de Buenos Aires<sup>21</sup> (Abritta, 2018). El cierre de sedes y la fusión de comisiones se percibió como un cambio contraproducente, ya que provocó el aumento del número de estudiantes por sección, conformando grupos numerosos que dificultó el trabajo de enseñanza:

(...) Más de treinta, treinta y tres, treinta y cinco. Comisiones fusionadas, (...) Terminás agotada y la clase te rinde menos. Yo me daba cuenta que en la clase de dos horas cuando tenés doce hasta podés explicarle uno por uno cuando no entendió. Ahora cuando tenés treinta digo: "bueno si empezamos a hablar de las cosas personales no vamos a terminar". (...) Entonces no podés debatir, no podés escucharlos demasiado, tenés que limitarte (Prof).

Entendemos que la decisión de fusionar comisiones y aumentar la cantidad de integrantes podría estar provocando la expulsión de estudiantes -tal vez los que tienen mayores dificultades para sostener la exigencia de la escolaridad, paradójicamente en el marco de la vigencia de normativas que reconocen estas características- (LEN, Resolución n° 22/07, n° 118/10 y n° 254/15 del CFE entre otras). Según algunos

docentes, los cierres de sedes en organizaciones políticas y traslado de comisiones a espacios escolares afectó la asistencia por el mayor desplazamiento que requería a los alumnos, que además no disponían del boleto estudiantil<sup>22</sup>. Otros docentes opinaron que este traslado permitió trabajar en condiciones edilicias adecuadas, que no siempre estaban garantizadas en las sedes “no escolares”.

Este fue uno de los cambios más emblemáticos del programa ya que afectó la articulación con distintas organizaciones y el anclaje territorial<sup>23</sup>, articulación que supuso para algunos la ampliación de la participación de la sociedad civil (García, 2019) y para otros investigadores (Gemsep, 2014) un desentendimiento de la financiación del programa por parte del Estado y un traslado de los costos de la implementación de la política a las organizaciones sociales.

### *El sentido de la flexibilidad adoptada en el Plan*

El plan Fines se presenta como una forma de adecuación a las necesidades de la población destinataria de EDJA, ya que propone “Articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo y aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad” (Resolución CFE n° 22/07, Anexo p. 6). Sin embargo la propuesta genera condiciones de enseñanza que deben problematizarse.

El formato del Plan exige a los docentes realizar adecuaciones del diseño curricular sin espacios institucionales de intercambio, ni encuentros con los compañeros de cada sede, situación que limita las posibilidades de compartir problemáticas pedagógicas y sociales que se afrontan. Y, debido a esto, menores posibilidades de trabajo conjunto sobre la propuesta curricular a desarrollar, ya que no existe “una adecuación curricular que explicita los criterios pedagógico-didácticos para que la resolución de la enseñanza no constituya una cuestión ‘doméstica’ cuya definición recaiga únicamente en el proyecto que cada docente debe presentar para ser elegido” (Lozano y Kurlat, 2014, p. 18). Resulta relevante destacar que muchos de estos docentes no han recibido durante su formación inicial contenidos vinculados con la educación de jóvenes adultos y en varios casos FINES era su primera experiencia docente, la que se da en contextos de alta complejidad para la enseñanza, con escasas orientaciones pedagógicas y espacios de formación<sup>24</sup>.

Hasta el momento (año 2020) no hay un diseño curricular aprobado para la modalidad en el nivel secundario que acompañe los lineamientos curriculares planteados en la Resolución n° 118/10 del CFE y posteriormente desarrollada en la Resolución n° 254/15, con lo cual los docentes siguen armando sus proyectos y planificaciones de clase en base a un plan de estudio de duración anual con más de veinte años de vigencia, y sin haber recibido orientaciones explícitas para adaptar ese currículum a las dieciséis clases previstas en el programa.

A esto se suma las condiciones de contratación temporal de los docentes, uno de los puntos más críticos del programa, que se realiza por cuatro meses de trabajo, sin estabilidad laboral (Gemsep, 2014), con un restringido uso de licencias -ya que los docentes contratados deben garantizar el dictado de las dieciséis clases previstas<sup>25</sup> - y con rotación en las sedes. Condiciones que precarizan el trabajo docente y dificultan llevar a cabo procesos de formación y acompañamiento institucional.

### **3. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA FLEXIBILIDAD UNIDIMENSIONAL EN LA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS Y LOS DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA**

Los debates sobre la especificidad, la flexibilidad de las propuestas educativas, las características del currículum necesario, el lugar de la formación para el trabajo, son problemáticas que están presentes en la educación de jóvenes y adultos desde fines del siglo XIX (Rodríguez, 1992, 1996) y que aún persisten.

Aquí presentamos algunas problemáticas identificadas en propuestas escolares de nivel secundario de EDJA, que aparte de sus particularidades -en un caso es una oferta regular del sistema y en otro un programa a término- tienen en común la reducción de la carga horaria presencial, como modo de flexibilizar la oferta a fin de adecuarse a las características de la población destinataria. Este modo de entender la flexibilidad exige a los docentes, formados para el secundario común<sup>26</sup>, con desiguales condiciones laborales, de infraestructura y recursos materiales, con escasos espacios de intercambio, formación y acompañamiento, desarrollar un plan de estudio pensado para otro formato. Tarea que supone además, el compromiso por asegurar condiciones de igualdad en la educación establecidas por la LEN y las normativas específicas.

En el trabajo de campo identificamos que los docentes utilizan diferentes criterios para ajustarse al tiempo disponible de clase: como “seleccionar lo básico” de los contenidos prescriptos, según el saber del docente<sup>27</sup> sobre el campo disciplinar a enseñar, “la utilidad” de ese conocimiento para los estudiantes según el contexto de vida, trabajo y su futuro educacional y/o laboral, y su potencialidad para desarrollar una mirada crítica. Ese conocimiento básico puede ser entendido como aquel conocimiento “que le permite al sujeto poder cuestionar el por qué y el para qué de los hechos o los fenómenos y le brinda posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos” (Lorenzatti, 2007, p. 23). De esta manera se evidencia que la enseñanza es también un problema político ya que la didáctica está vinculada a un proyecto político más general “acerca de la producción y circulación social del saber” (Terigi, 2017, p. 192-193). Situación que reconoce que el currículum es producto de las relaciones sociales existentes y su definición, por acción u omisión, incluye el proyecto de sociedad que se aspira a construir.

Entendemos que la selección curricular exigida por la reducción horaria, requiere un abordaje específico, condiciones de trabajo y formación que permitan problematizar los supuestos implícitos y explícitos sobre los criterios que se asumen al realizarla. Cuáles son las características asignadas a los estudiantes de la modalidad, y qué efectos pueden tener en la enseñanza, a fin de no profundizar la segmentación del sistema educativo.

Las miradas de los docentes sobre los estudiantes, las clasificaciones, las expectativas que se generan y su relación con la enseñanza es una temática ampliamente trabajada en la literatura sociológica nacional e internacional (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Tenti, 2015; Kaplan, 1997; Llomovate y Kaplan, 2005; Kessler 2002) que debe ser abordada también en la modalidad.

En trabajos anteriores (Brusilovsky y Cabrera, 2012) hemos identificado diferentes orientaciones político pedagógicas que asumen las prácticas docentes en los CENS con sentidos más conservadores o más críticos. La especificidad y flexibilidad que adquieren algunas propuestas vigentes de escolaridad para esta población de sectores trabajadores -histórica matrícula de esta modalidad- requieren problematizarse a fin de identificar los sentidos políticos pedagógicos que asumen en este momento histórico.

Resulta indispensable que la política pública construya y sostenga propuestas pedagógicas que puedan atender la especificidad de la población destinataria sin generar nuevas diferenciaciones, en un sistema educativo ya segmentado, con altas tasas de abandono y repitencia, y desiguales resultados de aprendizaje (Gorostiaga, 2012). Se presenta el desafío de considerar los múltiples aspectos presentes en la situación de enseñanza, a fin de evitar una flexibilización unidimensional, centrada en la reducción de horas presenciales en la escuela (o sede). Esto podría limitar el proceso de “expansión condicionada” del sistema, por el cual “los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales (Gentili, 2009, p. 36) y que deja sin discutir el modelo escolar tradicional, con el riesgo de consolidar una situación de injusticia curricular (Connell, 1999).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abritta, A. (2018). Limar desde el borde: El desmantelamiento del Plan Fines en la Ciudad de Buenos Aires. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*- FFyL-UBA, 1-6 Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/limar-desde-el-borde%E2%80%9D-el-desmantelamiento-del-plan-fines-en-la-ciudad-de-buenos-aires> en julio de 2020.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9 (19), 4-18.
- Brusilovsky, S. y Canevari, M. (2002). Control y mercado en la enseñanza media para adultos (o acerca de algunas formas de penetración del “paradigma” político-educativo de nueva derecha). *Revista Diálogos. Educación y Formación de personas adultas*. 1 (30), 31-38.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. CREFAL. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/limar-desde-el-borde%E2%80%9D-el-desmantelamiento-del-plan-fines-en-la-ciudad-de-buenos-aires> en julio de 2020.
- Cabrera, M. E. (2005). Paradojas de la reforma educativa: extensión de la escolaridad y exclusión educativa. *Revista Argentina de Sociología*, 3 (5), 266-284.
- Canevari, M. (2001). La educación secundaria de adultos: sus orígenes y breve historia de los Centros Educativos de Nivel Secundario. En *Primer Congreso Internacional de Educación*. Instituto Carbó, 4 al 6 de octubre. Córdoba, Argentina.
- Connell, R. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Feijoó, M. (2018). *Informe Final. Investigación evaluativa del plan Fines 2*. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_fines\\_web\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf) UNIPE.
- Finnegan, F. y Montesinos, L. (2016). *Informe Panorama de la oferta educativa de nivel secundario de la modalidad Educación permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/03-finnegan-montesinos-panorama-oferta-epja-pcia-bs-as-issn.pdf>, junio 2020
- García, C. y Garbe, R. (2019). O inventamos o erramos. En *III Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas, formación y prácticas*. 22 de octubre de 2018. Centro de Estudios Universitarios. OEI: CABA, Argentina. Recuperado de <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf>
- García, D. (coord.) (2019). *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Gemsep (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2. *Revista Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación*, 2 (4), 58-66.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, 19-57.
- Greco, M., Krichesky, M., Saguier, V. y Tissera, S. (2019). Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En *III Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas, formación y prácticas*. 22 de octubre de 2018. Centro de Estudios Universitarios. OEI: CABA, Argentina. Recuperado de <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf>
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 141-159.
- Gorostiaga, J. (2013). Educación secundaria e igualdad: un análisis de las políticas recientes. En M. Pini, (2013) (et.al) *La educación secundaria: ¿modelo en reconstrucción?*, (pp. 51-68). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Kaplan, K. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.
- Llomovate, S. y Kaplan, C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Lorenzatti, M. (2007). Formación docente y construcción curricular en Educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 14-34.
- Lozano, P. y Kurlat, M (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. En *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf).
- Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la Educación de Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf)
- Rodríguez, L. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, X (18), 52-68.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IIICE*, V (8), 80-85.
- Rodríguez, L (2017). “Cambiamos”: La política educativa del macrismo. *Question*, 1 (53), 90-108.
- Sirvent, M. (2006). El proceso de investigación. *Ficha de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- 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. Recuperado de [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, (16), 2-43. Recuperado en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Terigi, F (2017). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio (2017) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Torres, R. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

## FUENTES

- Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Recomendaciones para la Elaboración de diseños curriculares en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008). *Documento Base Plan Fines, presentación y líneas de acción, 2008-2011*. Buenos Aires, Argentina.

## NOTAS

1 En el trabajo de campo se han realizado 35 entrevistas. Los docentes entrevistados son egresados de profesorado de nivel terciario de la provincia y de universidades nacionales y privadas, otros son estudiantes avanzados y en su formación inicial no han recibido contenidos sobre la enseñanza para jóvenes y adultos.

2 “Proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2009, p. 33).

3 La Asignación Universal por Hijo y la contraprestación escolar requerida resultó una medida central. Otras políticas educativas a nivel nacional, además de la LEN, fueron la Ley de Educación Técnico Profesional y la Ley de Financiamiento Educativo.

4 El art. 11 inciso a) establece “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. En el art. 16 afirma la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria para toda la población con el compromiso de “alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

5 En el documento titulado, “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares en EPJA” se afirma que “Estas recomendaciones deben considerarse complementarias y ampliatorias de lo manifestado por los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (pág. 9), presentes en la Resolución del CFE n° 24/07.

6 La apertura de los CENS se hizo “sobre la base de un convenio firmado entre esa Dirección Nacional y una organización ya sea del Estado, gremial, empresarial o religiosa, interesada en la capacitación de sus empleados, afiliados o vecinos. Se abren con diversos horarios y con un plan de estudios de tres años que incluye una orientación laboral vinculada con la especialidad de la organización conveniente” (Brusilovsky y Canevari, 2002, p.1).

7 Existen CENS que no han aplicado la reducción horaria fundamentando su decisión ante la DEA. Los bachilleratos populares tampoco redujeron los días de asistencia.

8 A nivel nacional, la política educativa del gobierno de Mauricio Macri impactó en las políticas socioeducativas al reducir el presupuesto y al eliminar y/o redefinir diferentes programas. También se eliminaron parte de las actividades del INFED con relación a cursos y postítulos de formación docente y se delegó el presupuesto a las gobernaciones. Se jerarquizó el área de evaluación y se promovieron las nuevas tecnologías, aunque modificando el sentido dado en el gobierno anterior sobre el software libre y la fabricación nacional de computadoras (Rodríguez, 2017).

9 Hubo diferentes situaciones según los acuerdos alcanzados entre la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Educación de Adultos sobre los bachilleratos existentes y su pase (o no) a la modalidad de EPJA.

10 Los docentes y directivos afirman que la implementación del Plan Fines en 2010, con su formato de 2 días de asistencia para finalizar el nivel secundario afectó la matrícula habitual del CENS, reduciendo la cantidad de estudiantes que solían recibir.

11 Algunos han destacado que la modalidad diaria de asistencia, tradicional en el CENS, contempla también flexibilidades frente a las ausencias de los estudiantes por diferentes motivos (por salud propia o familiar, o por trabajo) y estas son abordadas en un contexto de acompañamiento institucional. Esto también lo sostienen los docentes de los bachilleratos populares.

12 Plan Nacional de Finalización de estudios primarios y secundarios para Jóvenes y Adultos.

13 Dicho programa estaba destinado a jóvenes y adultos que habían terminado de cursar y adeudaban materias, o para aquellos que adeudaban algún trayecto, ciclo o año y quisieran volver a reinsertarse en el sistema educativo. Para ambos casos se articulaba con CENS y COA y se ofrecía un sistema de tutorías para poder rendir allí las materias adeudadas.

14 Este formato podría evitar que la habitual deserción que suele producirse luego de las vacaciones invierno -de las que reiteradamente hablan los docentes de CENS-, afecte la acreditación de las asignaturas cursadas entre marzo y julio.

15 En EDJA es habitual encontrar propuestas que busquen acercarse a la población destinataria, tanto formales como no formales. Los CEA, centros de educación de adultos de nivel primario suelen funcionar en diferentes espacios con el objetivo de “acercar” el servicio a la población con necesidades de educación básica -de ahí su “flexibilidad”- definida en la normativa (Resolución n° 68/87) en relación con la posibilidad de la apertura de los centros donde hubiera población sin escolaridad primaria finalizada, así como de funcionar en cualquier lugar físico.

16 “A pesar de que en el seno de la Provincia existían diversas propuestas educativas para la población de jóvenes y adultos con estudios inconclusos, el Censo Nacional de 2010 indicó que existían aproximadamente 4.400.000 personas con estudios secundarios incompletos en dicha jurisdicción. De este universo, las propuestas de EDJA de la provincia -entre los que se encuentran los históricos CENS y los Bachilleratos de Adultos- solo alcanzaban a unos 230.000 jóvenes. Para 2011, es decir en su segundo año de implementación, estudiaban en el Plan FinEs 2 o Fines trayecto más de 15.000 estudiantes, que llegarán en 2015 a ser más de 100.000, distribuidos en más de 6000 comisiones constituidas en 126 de los 135 distritos que componen la PBA. Estos 100.000 jóvenes y adultos se incorporarán a los estudios secundarios aumentando significativamente el alcance de las propuestas de la modalidad, no registrándose variaciones significativas -ni por lo tanto movilidad- en la matrícula de los servicios educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos entre 2008 y 2014”. (Abritta, 2018, p. 8).

17 La Secretaría de Asuntos Docentes realizará la convocatoria ante la solicitud formal del inspector de enseñanza correspondiente. La misma será abierta a todos los aspirantes que posean título habilitante. (...) Serán seleccionados por presentación de curriculum y propuesta pedagógica por el inspector de enseñanza respectivo, en acuerdo con la jefatura de Región correspondiente” (Resolución 3520/10, anexo único, DGCyE).

18 En otro trabajo refiriéndonos a las escuelas primarias de adultos, afirmábamos que la normativa vigente establecía criterios cuantitativos para la apertura de los servicios como cantidades mínimas de asistentes para su funcionamiento, sin considerar aspectos cualitativos vinculados a la complejidad de la enseñanza con grupo de jóvenes y adultos integrado por personas sin alfabetizarse, con algunos años de escolaridad, y otros próximos a egresar del primario, con experiencia en escuelas especiales, todos atendidos en forma simultánea por el número requerido para funcionar (Cabrera, 2005).

19 Durante los dos mandatos de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en algunos distritos estudiados los actos públicos eran organizados en forma paralela a los del sistema educativo común. Los administraba un equipo coordinador distrital junto al inspector de adultos (independientemente de la SAD), y los criterios para armar los listados y el puntaje no estaban definidos ni regulados por ninguna resolución.

20 Feijóo (2018) afirma que “La información disponible, que no son series históricas sino sólo algunos momentos desde 2015 a la fecha, muestra la disminución del número de comisiones desde 9.800 en 2015 a 6.362 en el 1º cuatrimestre de 2017” (p. 77). Esta situación coincide con lo relevado en nuestro trabajo, ya que en uno de los distritos estudiados llegaron a funcionar 125 sedes Fines en el año 2014 y para el año 2017 funcionaban solo 85 (según datos aportados por la coordinación distrital y la inspectora de adultos).

21 Abritta (2018) señala que hubo un proceso de cierre de sedes que se corresponde con un recorte presupuestario que sufrió el área de adultos.

22 Los estudiantes de la EPJA no tenían descuentos en la tarjeta Sube para ir a la escuela.

23 Una de las impulsoras del plan en la provincia afirma que “apliquemos el programa Fines al revés: que los docentes vayan al barrio” (Sánchez, M. en García, 2019, p. 15).

24 En un distrito hemos encontrado algunos docentes que han recibido una capacitación al inicio del Plan. Los demás entrevistados no han participado de experiencias de capacitación específicas de educación de adultos.

25 Hemos encontrado en los distritos estudiados actas de compromiso que se les hace firmar a los docentes al tomar el cargo, donde se encuentran explicitadas estas condiciones de contratación.

26 Terigi (2012) afirma que los docentes son formados para un sistema escolar que supone presencialidad, enseñanza simultánea, clasificación por edades, perspectiva monocrónica del aprendizaje.

27 En Fines hemos encontrado docentes que trabajan en diferentes asignaturas.



# Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes

Secondary and technical education reforms in provinces of Argentina: an exploration of curricular and institutional recent transformations

Jorgelina Sasserá  
Universidad de Buenos Aires, Argentina  
jsasserá@filo.uba.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-311>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494002>

Recepción: 20 Enero 2021  
Aprobación: 18 Febrero 2021

## RESUMEN:

El artículo aborda las reformas recientes y las transiciones críticas de la educación secundaria y secundaria técnica que durante las últimas décadas supusieron modificaciones en la estructura de niveles, ciclos, modalidades y en los diseños curriculares y en la organización institucional de las escuelas en las provincias de Argentina. Estos cambios se asientan en un nivel fragmentado, y se realizan en provincias con desiguales capacidades para la planificación, programación y seguimiento de las políticas. En este marco se explora la organización de los diseños curriculares en la educación secundaria y secundaria técnica, y algunas de las transformaciones recientes en la organización institucional para comprender la orientación o sentido de las variaciones planteadas y los alcances de estas transformaciones. Un interrogante del artículo es si la ampliación de la heterogeneidad de los diseños curriculares contribuye a la profundización de la segmentación en contextos provinciales y locales desiguales.

**PALABRAS CLAVE:** educación secundaria y secundaria técnica, transiciones críticas, capacidades provinciales, políticas educativas, transformaciones curriculares e institucionales.

## ABSTRACT:

The article addresses recent reforms and critical transitions in secondary and technical education. Over the last decades the reforms involved changes in the structure of levels, cycles, modalities, and in the curricular designs and institutional organization of schools in the provinces of Argentina. These changes are based on a fragmented level and are carried out in provinces with unequal capacities for planning, programming and monitoring of policies. The article explores the organization of curricular designs in technical secondary and secondary education, as well as some of the recent transformations in the institutional organization to understand the scope of these transformations. A question is whether the expansion of the heterogeneity of the curricular designs contributes to the deepening of the segmentation in uneven provincial and local contexts.

**KEYWORDS:** Secondary and technical secondary education, critical transitions, provincial capacities, educational policies, curricular and institutional transformations.

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la educación secundaria y secundaria técnica en Argentina fueron objeto de distintas reformas. Las medidas de políticas desde la década de los '90 han sido interpretadas en estudios previos como transiciones críticas: noción desarrollada por Graciela C. Riquelme (2004) que pone al descubierto las tensiones y desafíos que los equipos político-técnicos de las provincias y los directivos y docentes de las instituciones escolares enfrentan, ante nuevos lineamientos que involucran la incorporación de personal, requerimientos de financiamiento y otros recursos, y la reorganización de espacios curriculares y actividades entre otros aspectos. Esta noción, desarrollada para interpretar las transformaciones educativas de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LFE), aporta a la comprensión de las medidas de política implementadas desde 2005 y en el período reciente, en el que se impulsaron modificaciones en los diseños curriculares y en las formas de organización de la institución escolar.

Las reformas supusieron y suponen transformaciones parciales o totales en la estructura, cambios de autoridades y/o del gobierno técnico del nivel o modalidad, cambios curriculares y/o de los planes de estudio y modificaciones en las plantas funcionales docentes entre otras cuestiones (Riquelme, 2004; Riquelme & Herger, 2014). Esas transformaciones del sistema educativo deben comprenderse en el marco de la transferencia de la educación desde el gobierno nacional hacia las provincias ocurrida en los años '90. Las jurisdicciones debieron asumir la responsabilidad administrativa y financiera, pero en un marco de re-centración en el gobierno central, donde el estado concentró las funciones de control, evaluación y asistencia compensatoria. A partir de este proceso de descentralización y transferencia, las jurisdicciones enfrentaron la conducción educativa con desiguales niveles de acceso a recursos propios y capacidades dispares para la planificación, implementación y seguimiento de las políticas (Tiramonti, 1999; Tedesco & Tenti Fanfani, 2001; Tenti Fanfani, 2003; Riquelme, 2004; Rivas, 2005, 2009; Correa & Giovine, 2010).

Los resultados de la reforma de los años '90 llevaron a un crack o quiebre del sistema que aumentó la diferenciación del sistema educativo e incrementó la desigualdad educativa. El reconocimiento del fracaso de estas medidas condujo a la promulgación de nuevas normativas, que a partir de 2006 tuvieron entre sus objetivos lograr una mayor homogeneidad en la estructura, los diseños curriculares y planes de estudio de la educación secundaria y secundaria técnica en las provincias de Argentina. Las políticas desde este momento, ponen en el centro el cumplimiento del derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario. Las transformaciones curriculares y en la organización de las instituciones de educación secundaria se colocaron como objetivos de las políticas educativas del nivel, pero en el marco de un sistema fragmentado entre las jurisdicciones, con procesos de creciente segmentación socio educativa y con dispares capacidades provinciales para llevar adelante los cambios.

Este artículo es resultado de una investigación en curso<sup>1</sup> que se propone contribuir a la comprensión de la política educativa y de las consecuencias de la transformación de la estructura del sistema educativo en los últimos veinte años. El texto aborda algunas orientaciones de la política educativa de las últimas décadas en torno a las modificaciones de los diseños curriculares provinciales según se organicen según disciplinas o áreas, los espacios de definición institucional, la flexibilidad o apertura del currículum; la gradualidad; y el agrupamiento de los alumnos. Este trabajo interroga sobre posibles aspectos en común entre las reformas analizadas en las últimas décadas; y los alcances y límites de las modificaciones curriculares y de los cambios en la organización institucional en el marco de las capacidades provinciales para la planificación y programación de las políticas de transformación de la educación secundaria.

El primer apartado del artículo aborda las transiciones críticas de la educación secundaria y secundaria técnica a partir de la reforma educativa de los '90 y el peso dado a las instituciones educativas, en el marco de capacidades provinciales dispares para la planificación e implementación de las políticas. El segundo punto presenta una síntesis de los planteos recientes en torno a las definiciones provinciales de la organización del currículum; y el tercer apartado explora transformaciones recientes en la organización institucional de la educación secundaria en Argentina para plantear algunos interrogantes sobre la significación de estos cambios teniendo en cuenta las capacidades de las provincias.

## 1. TRANSICIONES CRÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SECUNDARIA TÉCNICA A PARTIR DE LOS AÑOS '90: LAS CAPACIDADES PROVINCIALES ANTE LAS REFORMAS CURRICULARES E INSTITUCIONALES

El apartado presenta brevemente algunos antecedentes en torno a las transiciones críticas en la educación secundaria y secundaria técnica, considerando las desiguales capacidades de las provincias para llevar adelante reformas que dan marco e inciden en la planificación, programación y seguimiento de las políticas.

A modo de síntesis, algunos aspectos comunes en las políticas educativas y de las reformas de la década de 1990 en distintos países y en Argentina, fueron la descentralización, el impulso de la autonomía escolar, la

focalización, la evaluación y el financiamiento por proyectos; esto constituyó una modalidad de intervención en el sistema que privilegió la llegada directa a las instituciones educativas con escasa intervención de estructuras macro o medias del sistema (Weiler, 1996; Tiramonti, 1999; Ball, 2002; Riquelme, 2004; Rivas, 2005; Ruiz, 2016b; Suasnábar, 2017).

En nuestro país, las transformaciones instaladas por la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LEF) de 1993 pretendieron abarcar en un corto plazo múltiples aspectos del sistema educativo<sup>2</sup> y produjeron un “crack” o quiebre debido al cambio de estructura de niveles y ciclos (Riquelme, 2004). Ya a inicios de los ‘90, Paviglianiti (1991) advertía sobre la “provincialización” de la educación y la agudización de las heterogeneidades ante mecanismos poco claros de coordinación interjurisdiccional que se pudieron comprobar posteriormente.

La transferencia de los niveles secundario y superior no universitario desde la nación a las provincias a su vez implicó cambios en la organización del gobierno de la educación (Riquelme, 2004; Rivas 2005; Giovine, 2012; Ruiz, 2016a). El Ministerio de Educación Nacional asumió el rol de regulación, supervisión y asignación de recursos específicos a través de programas; el Consejo Federal de Educación (CFE) fue y sigue siendo la instancia de concertación de las políticas, mientras las provincias asumieron la responsabilidad de la administración y conducción de la educación no universitaria (Rivas, 2005; Río & Schoo, 2016; Ruiz, 2016b).

En este marco, la educación secundaria fue objeto de distintas medidas de política que supusieron transiciones críticas (siguiendo a Riquelme, 2004) que modificaron -y aún modifican- la estructura de ciclos, modalidades, orientaciones y los planes de estudio y que suponen modificaciones profundas en la organización escolar, en el trabajo de los docentes y que implicaron esfuerzos político administrativos para las provincias y sus instituciones.

Distintos estudios señalaron las consecuencias de la reforma de los ‘90: la transferencia del nivel secundario sin el financiamiento y apoyo técnico; la fragmentación y la dispersión del sistema; la superposición de estructuras administrativas; la desarticulación entre los niveles; la atomización curricular y la existencia de tantos sistemas educativos como provincias (Tiramonti, 1999, 2010; Filmus & Moragues, 2003; Riquelme, 2004; Vior, 2008; Riquelme & Herger, 2009; Rivas 2009; Ruiz, 2009; Feldfeber & Gluz, 2012).

Respecto al currículum, se planteaban áreas programáticas que buscaban la integración de contenidos de diferentes disciplinas. Las provincias podían definir el 50% de los Contenidos Básicos Comunes y el 30% de los Contenidos Básicos Orientados; y las instituciones optaban por un 20% de los espacios curriculares. Rivas (2005) señaló que las provincias con mayor tradición pedagógica y equipos técnicos con trayectoria fueron los que aprovecharon mejor estos márgenes de autonomía curricular y pedagógica. A su vez, esto amplificó la heterogeneidad de la estructura académica, de los planes y programas entre provincias y al interior de las mismas.

Uno de los aspectos a mencionar, fue la exigencia de proyectos institucionales definidos por las escuelas y los mecanismos de acceso a recursos mediante concursos, que derivaron en un:

hiper-institucionalismo o apología de las instituciones escolares que competían por el acceso a estos fondos contribuyendo al quiebre del sistema. Cabe citar que la transferencia y reforma educativa de la educación secundaria, no se instrumentó a través de sistemas típicos de subsidio a la demanda, sino a través del estímulo a la competencia entre las instituciones educativas para así obtener recursos por parte de los programas de financiamiento del sector. Apología de las instituciones por sobre la integración, o bien articulación solidaria de las instituciones en contextos de restricción de financiamiento y crisis social (Riquelme, 2004, p. 225).

En su investigación sobre la reforma, Riquelme (2004) advirtió que la definición de planes educativos institucionales acordes al entorno inmediato amplificaba las desigualdades existentes y alimentaba un “paraíso de la diversidad” pues “las diferencias regionales y provinciales, y más aún locales, vuelven polares y distantes los éxitos y fracasos de modelos de escuelas, de acuerdo a la determinación y potencial de los ámbitos locales” (p. 212). En el caso de los Trayectos Técnicos Profesionales, existió dificultad en la adaptación a

contextos muy heterogéneos, por lo que la oferta terminó siendo “caótica, devaluada, con pocos recaudos en su planeamiento y ejecución en gran parte del universo de escuelas reformadas y no reformadas” (Wiñar, 2008, p. 51).

Las provincias enfrentaron dificultades para planificar las políticas educativas e implementar la reforma en el marco de capacidades provinciales dispares. Las capacidades estatales pueden definirse como la habilidad o aptitud de los estados de alcanzar sus finalidades en el marco de determinados contextos y condiciones existentes para lograr los resultados propuestos (Hilderbrand & Grindle, 1995; Bernazza & Longo, 2014; Bertranou, 2015). Existen distintas dimensiones que dan cuenta de las capacidades, interesa destacar los arreglos institucionales y las condiciones de la estructura burocrática que involucran a los medios y recursos financieros existentes. Otros aspectos son las unidades de coordinación entre sectores estatales, los sistemas de información y gestión existentes y otros recursos tales como infraestructura y equipamiento (Bertranou, 2015).

En el momento de la reforma de los ‘90, las jurisdicciones presentaban desiguales niveles de desarrollo socio-económico y por tanto de recursos financieros propios; distintos márgenes de dependencia del gobierno central, y limitaciones en la preparación para la gestión y administración de los equipos técnicos que redundaron en capacidades dispares para planificación e implementación de las políticas educativas (Riquelme, 2004; Rivas, 2009; Morduchowicz, 2009; Feldfeber & Gluz, 2012; Riquelme & Kodric, 2013; Riquelme, Herger & Sassera, 2018a, 2018b). En este sentido, Riquelme (2004) sostiene que el fortalecimiento de las capacidades provinciales en la conducción educativa constituye una encrucijada de la política pues “debe conciliarse con el rol del ministerio central, al que debe corresponder, genuinamente, la coordinación entre provincias y la búsqueda de líneas o espacios comunes de intercambio provincial” (p. 221).

La fragmentación y el aumento de la desigualdad educativa derivadas de la “transformación educativa”, resonó en críticas y en la instalación de la problemática del derecho a la educación, que derivaron en normativas que buscaron reconstruir un piso mínimo de igualdad (Feldfeber & Gluz, 2012; Riquelme, Herger & Sassera, 2018b). Desde 2005 se inició otro proceso de reforma que puede interpretarse como una nueva transición crítica; algunas de las principales normativas que sustentaron estas transformaciones fueron la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/2005); la Ley de Educación Técnico-Profesional (N° 26.058/2005) y la Ley de Educación Nacional (LEN) (N° 26.206/2006).

La sanción de la LEN supuso modificaciones en múltiples aspectos del sistema educativo: de estructura<sup>3</sup>, modalidades, organización curricular y formación docente entre otras, y en su discurso remarcó el derecho social a la educación. Los cambios más significativos fueron el regreso a la estructura de niveles previa a la LFE; el reconocimiento de la educación técnico-profesional, el reposicionamiento de la educación permanente de jóvenes y adultos y la obligatoriedad del nivel secundario (Feldfeber & Gluz, 2012; Riquelme & Herger, 2014; Ruiz, 2016b).

El mandato de la obligatoriedad, requirió de numerosas políticas que tuvieron como objetivo lograr el acceso y permanencia de los adolescentes, jóvenes y adultos en la escuela secundaria y que se expresaron en planes nacionales. Por ejemplo, el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011 planteó un proceso de transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria. El Plan refirió al rol de la política nacional y provincial para “desarrollar las capacidades estatales necesarias que permitan anticipar y priorizar las estrategias, metas, acciones y recursos en el mediano y corto plazo” (Subsecretaría de Equidad y Calidad, 2009, p. 3). Posteriormente, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 y el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende retomaron y profundizaron estas cuestiones.

## 2. UNA EXPLORACIÓN EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN Y LAS INNOVACIONES EN LOS DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES

Este punto busca explorar qué novedades o innovaciones se plantean desde el CFE para la transformación de los diseños curriculares de las provincias a través de la breve reseña de algunos documentos federales y de la indagación de las formas de organización de los diseños curriculares.

### 2.1 Breve recorrido por las definiciones federales en torno en los diseños curriculares

A partir de la sanción de la LEN, se inició un proceso de redefinición de la organización y de los contenidos de la educación secundaria, que se expresó en un conjunto de instrumentos tales como resoluciones del CFE y planes educativos nacionales y provinciales que buscaron una mayor cohesión del nivel. El CFE llevó adelante desde 2004 un proceso de identificación y aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) como saberes de base comunes en todo el país, el replanteo del modelo pedagógico de la escuela secundaria y la postulación de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

Ante la dispersión de los planes de estudios que existían en el país como consecuencia de la reforma de los '90, el CFE estableció marcos de referencia que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que define cada orientación y sus alcances. En el año 2009, el CFE aprobó resoluciones que indicaron que las jurisdicciones elaboren los diseños y consideren variaciones de propuestas de enseñanza: disciplinares; multidisciplinares; de enseñanza socio-comunitaria; para la inclusión institucional y para la progresión en los aprendizajes; complementarias y de apoyo institucional a las trayectorias escolares<sup>4</sup>.

Con el cambio de gobierno ocurrido a finales de 2015, surgió el “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina<sup>5</sup>” (MOA) que complementó los NAP con “saberes prioritarios y saberes emergentes” e incorporó instancias de aprendizaje e integración de disciplinas según los intereses y necesidades del contexto. El documento enfatiza la innovación en la “organización institucional y pedagógica de los aprendizajes” mediante experiencias interdisciplinarias; la inclusión de temas con relevancia social y de interés de los estudiantes; el uso flexible de los espacios escolares, de agrupamientos de los estudiantes y de organización de clases y actividades extraescolares.

A la educación técnica también se le dedicaron algunos lineamientos<sup>6</sup> con foco en las trayectorias formativas, el desarrollo de capacidades profesionales y las condiciones institucionales. En 2018, el CFE sostuvo la necesidad de innovar la educación secundaria técnica, a través de cambios curriculares e institucionales que privilegien al perfil profesional como eje organizador del diseño de las propuestas formativas y propuso espacios curriculares que integren teoría y práctica y una mayor articulación de contenidos.

### 2.2. Entre las disciplinas, las áreas y los espacios de definición institucional: las diferentes alternativas provinciales de los diseños curriculares

Un interrogante es de qué manera las provincias organizaron sus diseños curriculares a partir de la sanción de la LEN. Feldman (2009) señala que la escuela secundaria se conforma a partir de la concurrencia de tres elementos: el plan de estudios; la cristalización de las unidades de enseñanza en el tiempo y el agrupamiento de los alumnos. Estos elementos pueden ser dimensiones para explorar la organización del modelo pedagógico y curricular del nivel en las provincias y para interpretar en qué medida las jurisdicciones organizan sus currículums según disciplinas o dan margen para la integración inter o multidisciplinaria, qué flexibilidad hay para las elecciones de los estudiantes y qué ocurre con la gradualidad y el agrupamiento de los estudiantes.

Los diseños curriculares de las provincias fueron analizados<sup>7</sup> a partir de una interpretación de los elementos que constituirían la organización y diseño de los currículums y planes de estudio de la escuela secundaria orientada y de la escuela secundaria técnica según i) disciplinas o áreas; ii) flexibilidad o apertura del currículum a las elecciones y trayectorias de los estudiantes; iii) gradualidad; iv) duración de las materias y; v) agrupamiento de los estudiantes. El análisis permitió lograr una clasificación preliminar:

**CUADRO 1**  
Organización curricular de la educación secundaria orientada y secundaria técnica de acuerdo a diseño típico o tradicional o diseño curricular con propuestas de integración disciplinar y propuestas curriculares a cargo de la institución en las provincias

Clasificación de organización curricular	Educación secundaria orientada	Educación secundaria técnica
Diseño curricular "típico/tradicional" (Basados en disciplinas, materias de duración anual, cerrados y con agrupamiento de los alumnos en monocursos).	Buenos Aires, Santa Cruz, La Pampa, Salta, San Luis, Misiones.	Buenos Aires, Santa Fe, Río Negro, Santa Cruz, La Pampa, Salta, Jujuy, Misiones, Chaco, Formosa, La Rioja, Santiago del Estero.
Diseño curricular con propuestas de integración disciplinar y propuestas curriculares a cargo de la institución (materias de duración anual, cerrados y agrupamiento de los alumnos en monocursos).	Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Tierra del Fuego, Tucumán, Chaco, Catamarca, La Rioja, Formosa.	Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Chubut, Neuquén, Entre Ríos, Corrientes, San Juan, Tierra del Fuego.
Diseño curricular con propuestas de integración disciplinar e "innovaciones" en la gradualidad, agrupamiento de alumnos y duración de las materias.	Mendoza, Neuquén, Chubut, Río Negro, Entre Ríos, Corrientes, San Juan, Jujuy.	

Elaborado en el marco del Proyecto Transformación de la educación secundaria y formación para el trabajo de la Argentina en las últimas décadas: Transiciones críticas y diferenciación provincial y territorial. Áreas de vacancia, desafíos e innovación (PIP 2017-2019 / UBACyT 2018), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

Un grupo de provincias, mantiene una definición del currículum centrada en las disciplinas y sin explicitación de otros cambios en la organización del modelo escolar tanto en la secundaria como en la secundaria técnica (por ejemplo, Buenos Aires, La Pampa, Misiones, Salta). En otro grupo de jurisdicciones los diseños curriculares contienen propuestas de integración disciplinar y espacios curriculares a cargo de la institución (Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe son algunos casos).

Las propuestas interdisciplinarias relevadas son variadas, y pueden consistir en el desarrollo de un proyecto o problema, espacios de acompañamiento de las trayectorias, o la definición de contenidos, ejes o perspectivas transversales. Cabe destacar que estos diseños no siempre están acompañados de otras modificaciones, pues la mayoría de las provincias mantienen materias de duración anual, sin posibilidades de elección por parte de los estudiantes y agrupamiento de alumnos en monocursos. También se observó, una menor aplicación de innovaciones en la educación secundaria técnica en la que predomina una organización por disciplinas, aunque esta modalidad cuenta con instancias como los talleres y prácticas profesionalizantes que favorecen la integración disciplinar.

Algunas provincias plantearon alternativas de diseños curriculares disciplinares o por áreas con propuestas de integración multidisciplinar y con inclusión simultánea de innovaciones en cuanto a la gradualidad, el agrupamiento de estudiantes y la duración de las materias (por ejemplo, Chubut, Mendoza y Río Negro). Se trata de provincias que formularon los diseños curriculares en el período más reciente y que cuentan

con capacidades para el diseño y seguimiento de las políticas educativas -por ejemplo, el caso de Río Negro (Steinberg, Tiramonti & Ziegler; 2019)- pero resta investigar con detalle los casos en cada jurisdicción.

El CFE dio margen para que las escuelas puedan intervenir y realizar propuestas de enseñanza tales como cursos optativos de formación complementaria, espacios curriculares alternativos y planificaciones institucionales de la enseñanza<sup>8</sup>. Algunas jurisdicciones dieron lugar a espacios curriculares de definición institucional (EDI) con carga horaria asignada en sus diseños curriculares, como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Misiones, Corrientes, Chubut y Tierra del Fuego.

Esta exploración, que no pretende ser exhaustiva, muestra que las provincias plantearon cambios generales con distinto alcance de las innovaciones en la organización curricular. La mayoría de las jurisdicciones realizó modificaciones limitadas o parciales pues en la mayoría de los casos observados los diseños están basados en disciplinas y/o con propuestas multidisciplinares; son cerrados; mantienen una gradualidad anual y con agrupamientos de los estudiantes en monocursos. Podría plantearse la hipótesis sobre la existencia de diferentes capacidades para el planteo de los diseños que cambien la organización del tiempo en la enseñanza y el agrupamiento de los alumnos, en términos de las limitaciones que pueden existir en las jurisdicciones respecto a los recursos existentes para la planificación e implementación de innovaciones, la formación de los docentes, las capacidades de los distintos niveles de la conducción educativa para seguir y evaluar el avance en la aplicación de estos cambios y los recursos materiales, didácticos y de infraestructura que serían necesarios.

### 3. TRANSFORMACIONES RECIENTES DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CAPACIDADES PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta sección presenta de manera sintética algunos de los antecedentes de las normativas nacionales, y -a modo ilustrativo- de algunas experiencias provinciales que dan lugar a las modificaciones del formato escolar o de formas “innovadoras” de organización de lo escolar en la educación secundaria. Trabajos recientes dan cuenta del planteo de políticas y programas para modificar a la educación secundaria y así responder al desafío de la obligatoriedad del nivel a partir de cambios del formato, matriz, gramática escolar o modelo organizacional (Tiramonti, 2007 y 2011; Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli & Sburlatti., 2009; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, & Toscano, 2013; Krichesky, 2014; Terigi, 2018; Riquelme, Herger & Sassera, 2018a, 2018b; Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019, 2017; Montes, Pinkasz & Ziegler, 2019).

Las normativas nacionales de la última década<sup>9</sup> que orientan modificaciones en el nivel secundario, dan lugar a la flexibilización o modificación de la organización institucional de la escuela secundaria para superar los límites de la “escuela tradicional” tanto para la atención de la población que registra problemáticas en su trayectoria educativa, como para el conjunto de las escuelas secundarias y secundarias técnicas. Si bien se hacen referencias a la necesidad de una mayor articulación del sistema y de la oferta educativa con criterios federales, la institución educativa ocupa un lugar preponderante como unidad del cambio, responsable por construir propuestas escolares que amplíen la escolarización, propongan formas diversas de aprendizaje, garanticen saberes comunes y sostengan las trayectorias de los estudiantes<sup>10</sup>.

A partir de 2017, los documentos del CFE aluden a la disposición flexible del tiempo escolar, a cambios en las formas de agrupamiento de los estudiantes, y del espacio escolar para enriquecer los aprendizajes<sup>11</sup>. Las dimensiones a modificar son la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, la organización del trabajo y la formación docente y el régimen académico. La escuela sigue ocupando un papel central, por ejemplo, a través del impulso de la planificación institucional ya que “permite que cada escuela asuma un papel protagónico como mediadora entre las grandes líneas de política educativa y la realidad concreta de su localidad ya que cada institución elaborará las respuestas para abordar los problemas específicos de su contexto” (Res. CFE 330/2017, p. 13). Se buscó concretar esta orientación a través de la Planificación Institucional del Aprendizaje (PIA), un plan anual centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje con

componentes vinculados al “para qué y qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017, p. 3).

Algunas jurisdicciones iniciaron transformaciones del modelo organizacional de la escuela secundaria<sup>12</sup>, pero con distintas escalas de aplicación. Un caso de transformación de la totalidad de las escuelas secundarias, es la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) que dio lugar a una reforma integral del nivel (Montes, Pinkasz & Ziegler, 2019; Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019; Nobile & Tobeña, 2020).

Otras provincias aplicaron cambios en un conjunto de escuelas seleccionadas, pero con el objetivo de ampliarlas paulatinamente hacia más instituciones. Este es el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) (Ciudad de Buenos Aires) y de las Escuelas Promotoras de Buenos Aires, Escuelas Experimentales Pro-A (Córdoba), las Escuelas Generativas (San Luis). Otras experiencias son más acotadas, por ejemplo, la Escuela Secundaria de Innovación (Misiones), el Proyecto InnovarTe (La Rioja) y las Escuelas PLANEA (Tucumán).

A lo largo del país, se registran experiencias y programas que representan instancias de reingreso o de sostenimiento de las trayectorias escolares que pueden funcionar en escuelas con situaciones de abandono, repitencia o sobreedad de los estudiantes. Algunos ejemplos son las Aulas de Aceleración (Buenos Aires); el Ciclo Básico Modular Integrado (Chubut); el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT) (Córdoba); el Trayecto de Experiencia Protegida-Aulas (TEP) (Mendoza), el Programa Educativo de Reingreso (PER) (Misiones) y el Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe).

Algunos de los cambios registrados consisten en: la modificación de la gradualidad escolar mediante propuestas de ciclado, materias o instancias de evaluación cuatrimestrales; agrupamientos de alumnos en pluricursos; diseños curriculares basados en áreas o con propuestas interdisciplinarias; flexibilidad o apertura para las elecciones de los estudiantes; inclusión de nuevas tecnologías; creación de nuevos cargos, concentración horaria y selección de los docentes según perfiles evaluados por los equipos directivos; cambios en las pautas y criterios de asistencia, evaluación, promoción y normas de convivencia (régimen académico).

Esta diversidad de innovaciones y cambios da cuenta de la búsqueda de instancias que logren el ingreso y permanencia de los estudiantes en la educación secundaria obligatoria en pos del cumplimiento del derecho a la educación, aunque cabe plantear si no se estaría produciendo una mayor fragmentación del nivel entre las provincias, y de la segmentación al interior de las jurisdicciones al generarse instituciones diferenciadas. Algunos estudios mostraron que las escuelas secundarias pueden enfrentar dificultades para contar con recursos materiales y financieros y con el personal docente requerido para acceder e implementar políticas nacionales y provinciales (Herger & Sasser, 2016; Riquelme, Herger & Sasser, 2018a, 2018b).

Otros interrogantes son en qué medida las jurisdicciones cuentan con las capacidades para dar continuidad a estas transformaciones y para planificar y evaluar estas políticas, y qué rol cabe a las instancias intermedias tales como las supervisiones/inspecciones regionales y distritales en cada provincia cuando en muchos casos son las propias escuelas las que deben plantear las propuestas de organización institucional, de adaptación curricular y de selección de los docentes. En este sentido, desde el gobierno nacional se ha reconocido que no sería posible la transformación simultánea en todo el país debido a diferencias existentes entre las provincias existiendo dos alternativas: una estructural y otra progresiva a partir de escuelas “piloto” (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017).

Otra cuestión no menor refiere al financiamiento de estas reformas, que se sustentan en la reasignación de la carga horaria de los docentes y en las distintas capacidades de las provincias para realizar esfuerzos presupuestarios (Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky, Ferreyra, & Suarez, 2019). Uno de los mecanismos principales de financiamiento de estos cambios, son los Planes de Mejora Institucional (PMI), que surgieron como herramientas para impulsar la transformación del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas (Feldfeber & Gluz, 2012; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, & Toscano, 2013). Los PMI permitieron la concreción de numerosos cambios, pero terminaron actuando como mecanismos de asignación de recursos directos a las escuelas. Algunos estudios señalan que no todas las instituciones pudieron acceder o cumplir con los requisitos demandados, a lo que se sumaron dificultades en el

acompañamiento o supervisión por parte de las instancias jurisdiccionales (Rio & Schoo, 2016; Riquelme, Herger & Sassera, 2018a; Montes, Pinkasz & Ziegler, 2019; Álvarez, Gardyn, Iardelevsky, Ferreyra, & Suarez, 2019). Para muchas escuelas, la posibilidad efectiva de realizar algunas de estas innovaciones depende entonces de su capacidad para formular un proyecto, concursar y obtener recursos limitados.

Otros trabajos plantean -a partir de estudios de caso en algunas de las experiencias mencionadas- la existencia de inequidades entre las provincias respecto al financiamiento para sostener las políticas de cambio de la educación, y la existencia de condiciones dadas por los perfiles técnicos de los equipos provinciales; la formación de los docentes y la articulación entre dependencias educativas y con otros actores (Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019; Nobile & Tobeña, 2020).

Las políticas vigentes parecen presentar algunos puntos comunes con las desarrolladas a partir de los '90, en cuanto a las mayores responsabilidades asumidas por las instituciones educativas, que pudieron participar de programas que llegaban directamente a las escuelas (Riquelme, 2004; Suasnábar, 2017). A partir de estos antecedentes, sería propicio explorar la vigencia de la hipótesis del hiper-institucionalismo en relación con las capacidades provinciales para la planificación y seguimiento de estas políticas y de las capacidades institucionales de las escuelas para llevarlas adelante.

## A MODO DE CIERRE

La exploración realizada buscó mostrar algunas tendencias sobre los cambios en la organización y diseño del currículum de la escuela secundaria orientada y secundaria técnica. Más allá de los discursos existentes en las normativas nacionales y provinciales respecto a la implementación de modificaciones generales y de innovaciones en la organización pedagógica o curricular del nivel, el análisis realizado mostró que las jurisdicciones realizaron esfuerzos para transformar la educación secundaria. En muchas provincias las transformaciones fueron parciales pues en la mayoría de los casos observados, los diseños están basados en disciplinas y/o con propuestas multidisciplinares; son cerrados; mantienen una gradualidad anual y con agrupamientos de los estudiantes en monocursos.

Estas modificaciones de los diseños curriculares, atraviesan sin duda las tensiones derivadas de las sucesivas transiciones críticas del nivel secundario, y que llevó a la creciente fragmentación de la educación secundaria entre las provincias. La reforma de los '90 brindó antecedentes que permiten comprender algunas transformaciones recientes; y observar cierta continuidad en los diseños vigentes, que parten de contenidos comunes para tratar de alcanzar alguna unidad nacional a la par que las provincias instituyen disciplinas, áreas, propuestas interdisciplinares específicas y abren espacios de definición institucional.

Existen otros elementos comunes entre las reformas, por ejemplo, el rol dado a las instituciones educativas. Las escuelas definen espacios curriculares, proyectos institucionales y acceden a fondos nacionales a través de la presentación de proyectos y la participación en programas. Caben los interrogantes sobre si se sigue manteniendo el hiper-institucionalismo y el paraíso de la diversidad planteados por Riquelme (2004), por ejemplo, en términos de contenidos diferenciados o contextualizados al entorno de los estudiantes. Otras cuestiones son si no se continúa amplificando la heterogeneidad del nivel, y en este marco cómo los mecanismos de la política educativa existentes operan en el seguimiento de esta diversidad. La preocupación es que las políticas vigentes puedan garantizar el acceso igualitario al conocimiento en el marco de las capacidades dispares existentes entre las provincias.

En relación con las transformaciones en la organización institucional, es preciso profundizar qué significan en tres sentidos. Primero, en términos de las limitaciones que pueden existir en las jurisdicciones respecto a los recursos existentes para la planificación e implementación de innovaciones y la formación de los docentes. Segundo, en relación con las capacidades de los distintos niveles de la conducción educativa para seguir y evaluar el avance en la aplicación de estos cambios. Tercero, respecto a la diferenciación de las escuelas por

su oferta curricular y organización institucional, debido a que estas transformaciones se realizan de manera parcial y en la mayoría con diferentes niveles de cobertura de la oferta del nivel.

La respuesta a estas preguntas, requiere de mayor investigación sobre la relación entre políticas de modificación curricular y de organización institucional, pues una no necesariamente implica a la otra.; y cómo se llevan a la práctica en las provincias, escuelas y aulas. Estos estudios también deben tener en cuenta las disparidades entre las provincias en las capacidades para planificar, programar y seguir las políticas y las traducciones, posibilidades, logros y limitaciones en las implementaciones concretas.

Una diferencia significativa entre las políticas posteriores a la LEN y las de los '90, son el propósito del cumplimiento del derecho a la educación y de la inclusión, permanencia y finalización de la educación secundaria por parte de la población; y la preocupación por las trayectorias educativas que se materializó en iniciativas y experiencias concretas. Otra disimilitud, es que se buscan plantear algunos mecanismos de planificación, como planes nacionales, jurisdiccionales e institucionales, aunque resta indagar en las formas de articulación entre los mismos.

Finalmente, la exploración de los diseños curriculares jurisdiccionales se hizo con la preocupación por el lugar del conocimiento; por cómo se garantiza que todos los estudiantes accedan y se apropien de conocimientos poderosos (Young, 2016) y equivalentes sin importar la provincia o localidad en la que vivan y el tipo de escuela secundaria a la que asistan. Esta preocupación reconoce que el diseño curricular constituye una dimensión clave en la concreción del derecho a la educación y la construcción de proyectos educativos y de formación más allá de la educación obligatoria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., Ferreyra, M. & Suarez, M. J. (2019). Tendencias actuales del financiamiento educativo para la renovación de la escuela secundaria. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades*, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. Recuperado de <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1582.pdf>
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowsky, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp. 103-128). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. & Sbulatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 292-319. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5394>
- Bernazza, C. & Longo, G. (2014). Debates sobre capacidades estatales en la Argentina: Un estado del Arte. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 3, 107-130. Recuperado de [https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1414737548\\_articulo-1.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1414737548_articulo-1.pdf)
- Bertranou, J. (2015). Capacidad estatal: Revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 4, 37-59. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5394>
- Correa, N. & Giovine, R. (2010). ¿De La Subsidiariedad a la principalidad del Estado en la Reforma Educativa de este nuevo siglo? *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de <https://www.academica.org/000-027/551.pdf>
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En M. Feldfeber & N. Gluz (comps.) *Las políticas educativas después de los '90* (pp. 43-70). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el curriculum de la escuela secundaria. En Romero, C. *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Filmus, D. & Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En Tenti Fanfani E. *Educación media para todos*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO, OSDE.

- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal, Argentina: Quilmes Editorial.
- Herger, N. & Sasser, J. (2016). Las políticas de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos y su traducción en espacios locales: alcances, limitaciones y tensiones. *Revista Del IICE*, (40), 27-48.
- Hilderbrand, M. & Grindle, M. (1995). Building State Capacity in the Public Sector. What can be done? *Public Administration and Development*, (15), 441-463.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3, 1-20. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/787>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *PIA. Proyecto Institucional del Aprendizaje. Aprendizaje 2030*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Montes, N., Pinkasz, D. & Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 103-127. Recuperado de [https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561318\\_103-127.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561318_103-127.pdf)
- Morduchowicz, A. (2009). Descentralización educativa y capacidades institucionales de las provincias. *Revista Aportes*, 26, 39-55. Recuperado de <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/26/03.pdf>
- Nobile, M. & Tobeña, V. (2020). Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina. *Revista Del IICE*, (46), 21-38. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8587>
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Río, V. & Schoo, S. (2016). La universalización de la educación secundaria obligatoria: políticas y acuerdos federales. En Ruiz, G. *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 131-189). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Riquelme, G. C., Herger, N. & Sasser, J. (2018a). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://publicaciones.filo.uba.ar/deuda-social-educativa-con-j%C3%B3venes-y-adultos>
- Riquelme, G.C., Herger, N. & Sasser, J. (2018b). La atención educativa de la población en Argentina en las últimas décadas: entre la distribución ilusoria, la modernización eficientista y los discursos del derecho y la inclusión. *Education Policy Analysis Archives*, 26 (158). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3209>
- Riquelme, G. C. & Herger, N. H. (2014). Las transiciones críticas de la educación y la formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas. En Riquelme, G. C. *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. Buenos Aires, Argentina: La Bicicleta Ediciones.
- Riquelme, G. C. & Kodric, A. (2013). *Deuda Social Educativa. Atención del derecho a la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere SA.
- Riquelme, G. C. & Herger, N. (2009). Educación y formación para el trabajo en la Argentina post-crisis: nuevas demandas y transición crítica en la educación secundaria. *Novedades Educativas*. 28. Recuperado de <https://peetiiceuba.files.wordpress.com/2016/06/2-riquelme-gc-y-herger-n-articulo-novedades-educativas.pdf>
- Ruiz, G. (2016a). La institucionalización de la educación en sistemas escolares. En Ruiz, G. *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 21-52), Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Ruiz, G. (2016b). La educación secundaria a la luz de los debates sobre la reforma y la obligatoriedad. En Ruiz, G. *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 99-130), Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Ruiz, G. (2009). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. *Derecho y Ciencias Sociales*, 30, 30-53.
- Rivas, A. (2005). *Lo uno y lo múltiple. Las fuerzas del federalismo argentino*. Mimeo.
- Rivas, A. (2009). *Lo uno y lo múltiple. Esferas de justicia del federalismo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017). *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. & Ziegler, S. et. al. (2019). *Políticas provinciales para transformar la educación secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes del ciclo XXI*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/6341/file/Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*, Buenos Aires, Argentina: FLACSO- UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/Educacion\\_UNICEF\\_Flacso\\_PolíticasEducativas.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf)
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254514>
- Subsecretaría de Equidad y Calidad (2009). *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54045>
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Stanford/BID.
- Tenti, Fanfani E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Osde, IIPE-UNESCO, Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, S. *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). General Roca, Argentina: Publifadecs. Recuperado de <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/5698>
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IIICE*, (33), 27-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de 'nuevos formatos': Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros*, 107, 15-22. Recuperado de [http://biblioteca.cfe.edu.uy/IFDtrinidad/opac\\_css/index.php?lvl=author\\_see&id=552](http://biblioteca.cfe.edu.uy/IFDtrinidad/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=552)
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2010). Mutaciones y permanencias en la estructura de gobierno de la educación. *Propuesta educativa*, 33, 43-52.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Tiramonti, G. (1999). Los imperativos de la política educativa de los 90. *Revista Propuesta Educativa*, 17, 39-46.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5, 59-78. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a04vior.pdf>
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. En Pereyra, M.A. et al., (Comps). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

- Wiñar, D. (2008). Una visión crítica de los cambios realizados en la educación secundaria técnica en la década de 1990. *Revista Argentina de Educación*, 30, 27-55.
- Young, M. (2016). What are schools for?. En M. Young and J. Muller *Curriculum and the specialization of knowledge*. London, United Kingdom: Routledge.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Federal de Educación N° 24.195
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075
- Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058
- Res. CFE 341/18. La educación técnico profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_341-18.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_341-18.pdf)
- Res. CFE N° 330/17. *Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Anexo Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>
- Res. CFE N°285/16. *Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021. Argentina Enseña y Aprende*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005360.pdf>
- Res. CFE 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_188-12.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_188-12.pdf)
- Res. CFE 175/12. *Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la educación técnico profesional*. Recuperado de [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/175-12\\_011.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/175-12_011.pdf)
- Res. CFE N° 84/09. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>
- Res. CFE 88/09. *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14500.pdf>
- Res. CFE N° 93/09. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

## NOTAS

1 Proyecto: Transformación de la educación secundaria y formación para el trabajo de la Argentina en las últimas décadas: Transiciones críticas y diferenciación provincial y territorial. Áreas de vacancia, desafíos e innovación (PIP 2017-2019 / UBACyT 2018), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

2 Algunas de las orientaciones de la LFE para el nivel medio fueron el establecimiento de la Educación General Básica; la desaparición de la educación secundaria técnica mediante su reducción a los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP); y la definición de una estructura curricular con áreas programáticas en las cuales provincias y las instituciones podían definir un porcentaje de dicha estructura (Riquelme, 2004; Vior, 2008).

3 La redefinición la estructura del nivel secundario implicó que las jurisdicciones revisaran las estructuras académicas y eligiesen entre dos opciones posibles: una estructura de 6 años para el nivel Primario y 6 años para el nivel Secundario (7 en el caso de educación técnica) o una estructura de 7 años para el nivel Primario y 5 años para el nivel Secundario (6 en el caso de educación técnica). El planteo de dos opciones, expresó el límite dado por la diversidad institucional existente a partir de la aplicación diferencial del EGB3 en las jurisdicciones (Riquelme & Herger, 2014; Ruiz, 2016b).

4 Res. CFE 84/09, Res. CFE 93/09.

5 Res. CFE 330/17.

6 Res. CFE 175/12 y Res. CFE 341/18.

7 Se recopilaron y sistematizaron los diseños curriculares de cada provincia. En total, se analizaron 21 diseños del ciclo básico y 20 diseños del ciclo superior de la educación secundaria orientada; y 18 diseños del primer ciclo y 22 diseños del segundo ciclo de

la educación secundaria técnica. En el caso de los ciclos superiores se consideraron los espacios curriculares correspondientes a la formación general y científico-tecnológica comunes a las orientaciones.

8 Res. CFE 93/09; Res. CFE 88/09; Res. CFE 330/17.

9 Res. CFE 93/09; Res. CFE 88/09; Res. CFE 330/17.

10 Res. CFE 93/09

11 Res. CFE 330/17. Cabe aclarar que muchas de las cuestiones planteadas ya estaban mencionadas en documentos de años previos.

12 Se sigue la distinción de Terigi entre modelo organizacional de lo escolar (aquello que no es definido por la didáctica como graduación, agrupamientos de estudiantes, etc.) y modelo pedagógico como respuesta al interrogante sobre como promover aprendizajes (Terigi, 2011).

# Educación y envejecimiento activo

Educação e envelhecimento ativo

Education and active aging

*Maria da Conceição Pinto Antunes*  
*Universidade do Minho, Portugal*  
mantunes@ie.uminho.pt

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-312>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494003>

*Ana Catarina Araújo*  
*Universidade do Minho, Portugal*  
ana.araujo\_96@hotmail.com

Recepción: 17 Febrero 2021

Aprobación: 01 Marzo 2021

## RESUMEN:

Nuestro trabajo representa los resultados de un proyecto de investigación/intervención desarrollado con personas mayores en el contexto de una institución, cuya finalidad se centró en la promoción del envejecimiento activo. A partir de las metodologías del paradigma de investigación cualitativa hermenéutico-interpretativa, y las directrices del método de investigación-acción-participativa, nuestra intervención se basó en la dinamización de cuatro talleres favorecedores del proceso de educación/aprendizaje de los participantes.

Los resultados evidenciaron una relación inevitable entre educación y el envejecimiento activo. Entre los resultados positivos podemos destacar como estrategias favorecedoras del proceso de envejecimiento activo la adquisición de nuevos aprendizajes, la promoción de la convivencia y de la relación interpersonal y mayor bienestar.

**PALABRAS CLAVE:** envejecimiento activo, educación, desarrollo humano.

## RESUMO:

Este ensaio apresenta os resultados de um projeto de investigação/intervenção desenvolvido com pessoas idosas em contexto institucional, cuja finalidade se centrou na promoção do envelhecimento ativo. Com base nas metodologias intrínsecas ao paradigma qualitativo interpretativo-hermenéutico e seguindo as diretrizes do método de investigação-ação-participativa, a nossa intervenção baseou-se na dinamização de quatro oficinas favorecedoras do processo de educação/aprendizagem dos participantes. Os resultados evidenciaram uma incontornável relação entre educação e envelhecimento ativo. Entre os resultados positivos podemos salientar como estratégias favorecedoras de um processo de envelhecimento ativo a aquisição de novas aprendizagens, a promoção do convívio e da relação interpessoal e o aumento de bem-estar.

**PALAVRAS-CHAVE:** envelhecimento ativo, educação, desenvolvimento humano.

## ABSTRACT:

This text presents the results of an investigation/intervention project developed with elderly people. It aimed at the promotion of active aging in a specific institutional context and, by following participatory action-research guidelines, was based on the dynamization of four workshops that favored the education / learning process of the participants. The data collected was analyzed according to an interpretive-hermeneutic qualitative methodology.

The results showed an inescapable relationship between education and active aging. Among other positive results, the analysis revealed the construction of new learning and the promotion of social interaction and interpersonal relationship and increased well-being as strategies favoring a active aging process.

**KEYWORDS:** active aging, education, human development.

## INTRODUÇÃO

### ENVELHECIMENTO ATIVO

Na esteira do pioneirismo da investigação sobre envelhecimento levada a cabo pela *MacArthur Foundation Research Network On Successful Aging*, nos Estados Unidos, nos anos 80, mais concretamente com os estudos de Rowe e Kahn (1987), temos vindo a assistir à construção de um novo paradigma de investigar, compreender e viver o processo de envelhecimento que se caracteriza pelo facto de entender este fenómeno humano biopsicossocial e universal mas simultaneamente único e singular, como um processo de desenvolvimento humano que, tal como em qualquer outra fase da vida, decorre segundo um processo de ganhos e perdas e, não simplesmente, em função de um processo contínuo de perdas e declínios como tradicionalmente foi sendo entendido e vivido.

Face a esta perspetiva do envelhecimento enquanto um processo de decadência, perda e declínio constante e universal, o pioneirismo do estudo de Rowe e Kahn (1987), revela-se no facto de apresentar o processo de envelhecimento, apesar de universal, como um processo singular e único, permitindo averiguar e compreender que enquanto uns indivíduos apresentam um envelhecimento “normal” que não obstante o facto de não ser patológico revela um alto risco de doença; outros indivíduos apresentam um processo de envelhecimento “bem-sucedido” caracterizado por um baixo risco de doença e um elevado nível de funcionamento (Rowe y Kahn, 1987).

Com base neste novo paradigma de investigação sobre o fenómeno do envelhecimento muitos estudos foram sendo desenvolvidos contribuindo para a (re)criação de uma nova perspetiva do envelhecimento - o envelhecimento bem- sucedido- um processo que, nos nossos dias, consensualmente, se caracteriza pela presença de três fatores fundamentais: bom nível de saúde, manutenção de um elevado nível funcional físico e mental e conservação de empenhamento social e bem-estar subjetivo (Rowe y Kahn, 1997a; 1997b; Fontaine, 2000; Paúl y Fonseca, 2005; Jacob, 2007; Doyle, Mc Kee y Sherriff, 2010; Ribeiro y Paúl, 2011; Fernández-Ballesteros, Cassinelo, Bravo, Martínez, Nicolás, López y Schettini del Mora, 2011).

Efetivamente para a construção de uma conceção de envelhecimento bem-sucedido foi, também, fundamental o contributo de Baltes (1987) e Baltes e Baltes (1990) quando a partir dos seus estudos referem que este processo, para além dos fatores genéticos e biológicos é, profundamente, determinado por fatores socioculturais, ou seja, pela ação e intervenção humana que pode, ou não, ser favorável a um envelhecimento bem-sucedido, distinguindo, assim, três categorias de influências no processo de envelhecimento: i) Grupo Etário: influências que correspondem a determinantes biológicas e ambientais correlacionadas com a idade cronológica e comuns a todos os indivíduos e sobre as quais o indivíduo não tem qualquer controlo; ii) Período Histórico: influências que derivam dos diferentes factos históricos a que cada geração está sujeita e sobre as quais o indivíduo também não tem controlo; iii) Acontecimentos autobiográficos; influências que derivam das situações, acontecimentos e atitudes que resultam da livre escolha humana e sobre as quais o indivíduo tem controlo, assumindo estas, segundo os autores, um papel determinante na forma de viver a velhice em consequência dos comportamentos, estilos e formas de vida pelas quais se vai optando ao longo da vida (Baltes, 1987; Baltes y Baltes, 1990).

Importa, ainda, destacar o contributo das investigações inovadoras no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento levadas a cabo, de entre outros, por Baltes (1987) e Baltes e Baltes (1990) que evidenciam que a possibilidade de desenvolvimento humano permanece em todas as fases da vida, decorrendo de um processo dinâmico entre ganhos (crescimento) e perdas (abatimento, decadência, afrouxamento) e Lemaire e Bherer (2012) que corroboram o facto de que a capacidade cognitiva permanece, não obstante o avanço da idade, evidenciando-se, assim, a capacidade de aprender ao longo de todas as fases da vida, inclusive na velhice, fase em que é necessário aprender e ampliar meios que permitam compensar as perdas que vão ocorrendo no sentido de uma melhor adequação às novas condições de vida. Este contributo é muito relevante dado o facto

de sabermos, hoje, que as pessoas que melhor envelhecem são aquelas que têm e ou desenvolvem capacidades e estratégias para se irem adaptando às mudanças impostas pela idade. Neste enquadramento e, segundo o modelo de *“otimização seletiva por compensação”* de Baltes e Baltes (1990), torna-se necessário, ao longo do processo de envelhecimento, compensar com atividades, capacidades e atitudes as perdas que, naturalmente, vão ocorrendo, o que pressupõe redirecionar as ocupações e os objetivos de vida no sentido de continuar a planificar e orientar o futuro, pois estas atitudes favorecem a manutenção do bem-estar e satisfação com a vida (Ouwehand, Ridder y Bensing, 2006; Frazier, Frederick, Newman y Jaccard, 2007; Tovel y Carmel, 2014).

É, ainda, imprescindível a referência ao papel que a OMS tem vindo a desempenhar relativamente a esta questão, nomeadamente, quando nos finais da década de 90, reconhecendo que outros fatores além da saúde, interferem no modo como os indivíduos envelhecem, substitui a designação de “envelhecimento saudável” por outra mais abrangente “envelhecimento ativo” que define como “o processo de otimização de oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (WHO, 2002, p. 12), conferindo ao envelhecimento um carácter global e multidimensional que proporcionou uma nova forma de entender, compreender e viver o envelhecimento e a velhice. O envelhecimento ativo pressupõe como meta principal melhorar a qualidade de vida das pessoas, aumentando o seu bem-estar físico, mental e social, bem como a manutenção da sua participação nas comunidades em que vivem de acordo com as suas necessidades, interesses e potencialidades, assegurando-lhes segurança, proteção e cuidados (ILC-Brasil, 2015, p. 13). Efetivamente, vários estudos evidenciam que a percepção dos idosos sobre o envelhecimento ativo inclui a manutenção de um bom nível de funcionamento físico e mental, a participação em atividades sociais e redes relacionais e a satisfação com a vida (Bowling, 2008; Stenner, Mcfarquhar y Bowling, 2011; Barrio, Marsillas, Buffel, Smetcore y Sancho, 2018).

Esta nova conceção de envelhecimento surge alicerçada em três pilares fundamentais: saúde, participação e segurança, aos quais vem a ser acrescentado, mais tarde, um quarto pilar, a aprendizagem ao longo da vida (ILC-Brasil, 2015). O envelhecimento ativo pressupõe como seu primeiro pilar a saúde, levantando a questão do comprometimento político e social de melhorar a saúde e o seu acesso de forma a garantir e / ou contribuir para o bom funcionamento físico e cognitivo ao longo da vida dos indivíduos (Kalachea y Kickbusch, 1997). Quanto à participação pressupõe-se que na fase da velhice os indivíduos deverão continuar integrados e participar nas comunidades de que fazem parte comprometidos com causas económicas, sociais, cívicas, recreativas, culturais, intelectuais e espirituais, recriando objetivos e novos sentidos de vida (ILC-Brasil, 2015). No que concerne à segurança, procura-se garantir que as pessoas idosas se sintam seguras, no que concerne à satisfação das suas necessidades e interesses de forma a viverem de forma plena e tranquila esta fase da vida. Quanto à aprendizagem ao longo da vida é entendida como “o pilar que sustenta todos os outros” (ILC-Brasil, 2015, p. 49), na medida em que permite a aquisição de novos conhecimentos e habilidades que permitem adquirir ganhos que compensam as perdas inerentes a esta fase da vida e possibilitar assim a continuidade de uma boa saúde, de um elevado nível funcional e um empenhamento e participação social efetivos, evidenciando que o envelhecimento ativo é, também, uma questão de educação. De facto, vários estudos (Yenerall, 2003; Hori y Cusack, 2006; Cachioni, 2012) entre outros, comprovam o benefício do envolvimento em atividades educativas com vista a um processo de envelhecimento ativo.

## EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO ATIVO

A educação na terceira idade, fase que exige múltiplas adaptações devido às alterações inerentes ao natural processo de envelhecimento, tem vindo a destacar-se enquanto um emergente e necessário campo de intervenção educativa.

Não obstante o facto de a educação ser, nos nossos dias, entendida como um processo permanente e comunitário que ocorre ao longo de todas as fases da vida e em todas as instituições da comunidade, em prol da emancipação e do desenvolvimento integral de todos os indivíduos e comunidades (UNESCO,

1997), as oportunidades de educação para a terceira idade são, em Portugal, ainda bastante reduzidas. É, no entanto, importante referir que, nos últimos anos, temos vindo a assistir a um aumento da oferta de programas e atividades educativas, fundamentalmente, ao nível da educação não formal e sob a responsabilidade de diversas instituições da sociedade civil.

Considerando que o envelhecimento ativo é um processo que se prepara ao longo do ciclo vital, a educação parece assumir um papel preponderante para a aquisição de informações e competências suscetíveis, quer de consciencializar para a opção livre e esclarecida por estilos de vida saudável, dado que a forma como vivemos parece influenciar de forma relevante o modo como envelhecemos, quer de equilibrar as perdas e declínios naturais nesta fase da vida.

Efetivamente, a educação na terceira idade centra-se em criar condições de emancipação através da implicação do idoso no seu processo educativo, promovendo a tomada de consciência das suas condições biopsicossociais, das suas competências e debilidades, aprendendo a desenvolver habilidades para as superar adquirindo, assim, um papel ativo na melhoria da sua qualidade de vida.

A educação na terceira idade deve ser entendida como um fator de promoção de qualidade de vida, motivando à estimulação física e cognitiva no sentido da manutenção das capacidades motoras e mentais, à aprendizagem e desenvolvimento humano, à interação relacional e envolvimento social, pois como tem vindo a ser referido envelhecer com sucesso pressupõe um bom nível funcional e uma participação e integração ativa e efetiva no contexto familiar, social e comunitário (Jacob, 2007; Ribeiro y Paúl, 2011; Cachioni, 2012; ILC-Brasil, 2015).

Valorizando a especificidade das necessidades, interesses, expectativas e potencialidades das pessoas idosas, a educação na terceira idade deve concentrar-se em temáticas e atividades lúdicas, artísticas e culturais (Cachioni, 2003; Ventosa, 2009), que promovam a compreensão das mudanças que ocorrem ao nível físico, cognitivo, comportamental e social no processo de envelhecimento, dotando os idosos de informações e capacidades para superar as dificuldades e os desafios desta nova fase da vida, tornando-os os agentes ativos do seu processo educativo, mediante técnicas pedagógicas ativas e participativas.

Como referido nos estudos de Ordonez, Yassuda y Cachioni (2011) e de Irigaray y Schneider (2008), a intervenção educativa ajuda a manutenção da atividade cerebral, na medida em que estimulando intelectualmente aumenta a capacidade de resolução dos problemas de vida diária e previne a perda de capacidades.

A intervenção educativa na fase tardia da vida promove, além de conhecimentos e capacidades, o convívio e a interação social, amenizando o isolamento e solidão muito frequentes nesta fase da vida como evidenciam os estudos de (Duay y Bryan, 2008; Batistoni, Ordonez, Silva, Nascimento, Kissaki y Cachioni, 2011; Barros, 2014; Mártires, 2015).

Ao promover o convívio e o fortalecimento do suporte relacional, a intervenção educativa produz, também, reflexos muito positivos ao nível da autoestima e sentimentos de pertença e participação social proporcionando um aumento de bem-estar, satisfação e qualidade de vida, como referido no estudo de Palma e Cachioni (2002) e no estudo de Inouye, Orlandi, Pavarini e Pedrazzani (2018).

No enquadramento destas evidências muitos autores têm vindo a referenciar a educação como um fator decisivo num processo de envelhecimento ativo dado ser uma ferramenta que proporciona a aquisição de conhecimentos e capacidades que permitem compensar as perdas inerentes ao processo de envelhecimento reestabelecendo, de algum modo, o equilíbrio entre ganhos e perdas que gere o processo de desenvolvimento humano (Cuenca Cabeza, 2004; Neri, 2004; Cachioni y Neri, 2004; Simões, 2006; Ventosa, 2006; Osório, 2008; Pinto, 2008; Ventosa, 2009; Jacob y Fernandes, 2011; Antunes, 2016).

Na perspetiva de uma conceção de educação permanente e comunitária e do atual paradigma de envelhecimento ativo novos desafios são colocados às políticas públicas sobre as finalidades educativas. No âmbito do estudo que aqui apresentamos, um dos mais urgentes passa pela necessidade de preencher o vazio existente no que concerne à educação de adultos e adultos idosos e de proporcionar à população idosa a

oportunidade de integrar-se em projetos, programas e atividades promotores da continuação do seu processo de desenvolvimento em prol de um processo de envelhecimento ativo dando-se, assim, um passo importante na concretização de uma conceção de educação ao longo da vida.

## DESENHO E METODOLOGIA

No enquadramento dos pressupostos teóricos enunciados foi desenvolvido um projeto de investigação-ação participativa cuja finalidade se centrou na promoção de um envelhecimento ativo, visando a melhoria da qualidade de vida dos participantes.

### Caracterização do contexto

O projeto aqui descrito desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sediada no norte de Portugal que, na sua valência de Estrutura Residencial para Pessoas Idosas, trabalha em prol da promoção de um processo de envelhecimento ativo com recurso a atividades facilitadoras da estimulação física e mental, da interação social, da autonomia e da qualidade de vida.

### Participantes

O projeto abrangeu dezanove (19) participantes, dezoito (18) do sexo feminino e um (1) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os trinta e nove (39) e os noventa e quatro (94) anos de idade, com uma média de 81,1 anos, sendo que a maioria dos participantes (14) se encontrava na faixa etária entre os 79-89 anos. A maioria dos participantes (16) era viúvo/a, dois (2) participantes eram solteiros/as e um (1) era casado/a. No que concerne às habilitações literárias, a maior parte dos participantes inquiridos (13) apresentava um nível de escolaridade situado entre o 1º e o 4º ano; dois (2) obtiveram um nível de escolaridade entre o 5º e 6º ano e apenas um (1) obteve um nível de escolaridade equivalente ao 9º ano; três (3) participantes não sabiam ler nem escrever. Quanto às atividades profissionais desenvolvidas, quase um terço dos participantes inquiridos (6), foram domésticas, três (3) trabalharam na agricultura, três (3) foram costureiras, duas (2) foram operárias fabris, uma (1) foi professora, uma (1) empregada de mesa, uma (1) dobradora de algodão, uma (1) ama e um (1) participante foi segurança. Relativamente ao estado de saúde, treze (13) participantes afirmaram sofrer de alguma(s) doença(s) tais como: diabetes; acidente vascular cerebral; doenças do sistema nervoso; bronquite; anemia; epilepsia; osteoporose; problemas do coração; colesterol; bronquite asmática; artrite reumatoide e depressão. No que respeita ao tempo de institucionalização, este variava entre os cinco meses e os onze anos.

### Método e instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração a natureza do projeto, o paradigma selecionado para a orientação do seu desenvolvimento foi o paradigma sociocrítico enquadrado no enfoque qualitativo, dado ter como objetivo promover as transformações sociais construindo respostas aos problemas concretos da comunidade, implicando a participação dos agentes sociais (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). No enquadramento deste paradigma, a educação e o conhecimento assumem um carácter emancipatório das pessoas e transformador da realidade entendida como histórica, dinâmica e construída. Segundo os princípios ideológicos do paradigma sociocrítico, a educação e o conhecimento educativo baseiam-se na reflexão /ação, ou seja, produzem-se mediante processos de reflexão sobre a ação, os quais geram novos conhecimentos teóricos que permitem, a

tomada de decisão, a operacionalização da mudança, da transformação e, conseqüentemente, a melhoria da ação. Nesta perspectiva, os indivíduos tornam-se os agentes ativos do fazer histórico e, assim, os protagonistas do seu processo de desenvolvimento humano e comunitário (Carr y Kemmis, 1986; Carr, 1995).

Em conformidade com o este paradigma promotor do uso de metodologias participativas, dialógicas e transformativas, no que concerne ao método fez-se recurso à investigação-ação-participativa, enquanto um procedimento baseado na participação ativa dos agentes sociais em todas as fases do projeto, durante o qual investigador e agentes sociais trabalham conjuntamente na busca de novos conhecimentos, recursos e estratégias com vista a transformar e melhorar as condições de vida da comunidade (Ander-Egg, 1990; Lima, 1990; Serrano, 2004).

Para recolha de dados fez-se recurso de várias técnicas de investigação qualitativa tais como: a análise documental; a pesquisa bibliográfica; inquérito por questionário; observação; conversas informais; diário de bordo e entrevista semiestruturada coletiva (*focus group*).

Quanto às técnicas de intervenção, o plano de ação sustentou-se na animação sociocultural e, segundo a categorização de Ander-Egg (2000), foram utilizadas as técnicas grupais, com destaque para as técnicas de coesão grupal; as técnicas de informação-comunicação tendo sido utilizadas as técnicas de comunicação oral, exposições e técnicas de comunicação social; técnicas para a realização de atividades artísticas e técnicas para a realização de atividades lúdicas.

Quanto ao procedimento de tratamento de dados, os dados quantitativos relativos às questões fechadas do inquérito por questionário foram tratados segundo uma análise estatística descritiva simples que permitiu recolher, apresentar, analisar e interpretar as características sociodemográficas dos participantes (Pardal y Lopes, 2011). Os dados qualitativos concernentes às questões abertas do inquérito por questionário, da entrevista semiestruturada e do material recolhido no diário de bordo foram analisados e tratados segundo a análise de conteúdo, enquanto uma técnica que permite interpretar, compreender e sistematizar as informações recolhidas (Bogdan y Biklen, 2013). Esta organização, sistematização e compreensão foi norteada seguindo as orientações de análise de conteúdo de Bardin (2014).

## Procedimentos

O processo de investigação/intervenção foi desenvolvido ao longo de três fases, caracterizando-se cada uma delas por diversos procedimentos:

I. Inserção no contexto e avaliação de diagnóstico – Esta fase, que decorreu ao longo de dois meses, foi essencial para compreender o contexto da intervenção, bem como identificar os interesses, motivações, necessidades e potencialidades dos participantes de forma a favorecer a conceção de um desenho adequado de intervenção, potenciador de mudanças positivas na vida dos participantes. Nesta fase procedeu-se, ainda, à apresentação do enquadramento institucional e finalidade da intervenção, bem como foram asseguradas as questões éticas inerentes à mesma, nomeadamente, o carácter voluntário da participação no estudo, a salvaguarda da identidade, a confidencialidade dos dados recolhidos e a divulgação (anónima) dos resultados.

II. Planeamento e implementação da intervenção – Esta fase dedicada ao planeamento e implementação da intervenção decorreu ao longo de dez meses. A realização da avaliação de diagnóstico com recurso à observação, conversas informais e análise dos dados do inquérito por questionário revelou que os interesses, motivações, necessidades e potencialidades dos participantes se orientavam para a aquisição de informação/formação no âmbito da educação e promoção da saúde; para o desenvolvimento de atividades de estimulação motora e cognitiva; para atividades de cariz cultural e para a música. Com base nestes dados, procedeu-se à planificação da intervenção e reuniram-se estratégias com vista a alcançar a finalidade delineada para a intervenção: a promoção de um envelhecimento ativo que se concretizou na conceção e dinamização de várias oficinas, tal como referido na tabela que segue:

TABELA 1  
Oficinas e atividades desenvolvidas

OFICINAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
<p><b>OFICINA DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar os participantes para a melhoria da sua qualidade de vida;</li> <li>Prevenir situações de perigo na terceira idade;</li> <li>Fornecer informações úteis sobre doenças predominantes na terceira idade.</li> </ol>	<p>Esta oficina tinha como meta consciencializar para a importância da adoção de um estilo de vida saudável.</p> <p><b>Atividades realizadas:</b></p> <p>Esta oficina foi dinamizada através de atividades de cariz informativo/formativo sobre as seguintes temáticas: Diabetes; Colesterol; Prevenção de Quedas na Terceira Idade; Alimentação na Terceira Idade e Alzheimer.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas de informação-comunicação nas modalidades de i) técnicas de comunicação oral (fala; discurso; mesas redondas); ii) técnicas de comunicação social a) orais (informativos) e b) audiovisuais (vídeos). Estas atividades, dinamizadas com base numa participação ativa dos participantes recorrendo aos relatos das suas experiências de vida fez deles os protagonistas dos seus processos de educação/aprendizagem, proporcionando conhecimentos essenciais para uma adoção voluntária e consciente de hábitos de vida saudável.</p>
<p><b>OFICINA DE ESTIMULAÇÃO COGNITIVA E MOTORA</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Estimular a memória, concentração e o sistema sensorial;</li> <li>Fomentar o bem-estar físico e mental dos participantes;</li> <li>Proporcionar momentos de partilha e convívio.</li> </ol>	<p>Esta oficina tinha como meta melhorar o nível de funcionamento cognitivo e motor.</p> <p><b>Atividades realizadas:</b></p> <p>As atividades realizadas no decorrer desta oficina foram as seguintes: Caixa dos sentimentos; Jogo da Memória; Jogo das Cores; Bowling; Bingo; Caça ao Intruso; Jogo das Sombras; Quem é quem?; Provérbios Populares Portugueses; Verdade ou Mentira; Jogo das Latas; Os sentidos; O Cubo Mágico; O trabalhador; Puzzles Rápidos; Adivinhas; Jogo da Batata Quente e O Espelho.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas grupais na modalidade de técnicas de coesão e a técnicas para a realização de atividades lúdicas. Estas atividades, apesar de se focarem essencialmente na estimulação física e mental promoveram, também, momentos de partilha e convívio entre os participantes.</p>
<p><b>OFICINA DA CULTURA</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar momentos de lazer e convívio;</li> <li>Estimular a mobilidade dos participantes;</li> <li>Incutir nos participantes hábitos e interesses culturais.</li> </ol>	<p>Esta oficina tinha como meta consciencializar, divulgar e aprofundar conhecimentos sobre cultura e tradições populares.</p> <p><b>Atividades realizadas:</b></p> <p>Esta oficina contou com a realização das seguintes atividades: Visualização do filme O Pátio das Cantigas; Dia da Mulher: Ser mulher é...; Quizz 25 de Abril; Visualização da série Jacinta e "Atuação do Rancho Folclórico St.ª Cecília de Vilaça.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas grupais na modalidade de técnicas de coesão e a técnicas de informação-comunicação nas modalidades de i) técnicas de comunicação oral (fala; discurso); ii) técnicas de comunicação social a) audiovisuais (vídeos e filmes). Estas atividades tiveram um impacto muito significativo nos participantes uma vez que se focaram na valorização da cultura Portuguesa através da religião, do cinema, da história portuguesa e da música popular do Minho, conteúdos muito significativos nas histórias de vida dos participantes.</p>
<p><b>OFICINA DE MÚSICA</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Estimular a comunicação, a interação e a capacidade de expressão dos participantes;</li> <li>Fomentar a socialização e o espírito de grupo;</li> <li>Estimular a memória, audição e atenção.</li> </ol>	<p>Esta oficina, recorrendo a um dos grandes interesses dos participantes – a música - tinha como meta promover o convívio e a interação social.</p> <p><b>Atividades realizadas:</b></p> <p>Esta oficina contou com a realização das atividades seguintes: Quizz Musical; Passando a Bola; Bingo dos Sons; Telefone sem Fio; História Musical; Balões Musicais; Palavras Soltas; Versos Perdidos e Espelho Animado.</p> <p>As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg (2000), foram realizadas com recurso a técnicas grupais na modalidade de técnicas de coesão e a técnicas para a realização de atividades lúdicas. Estas atividades promoveram o convívio, o bem-estar e, fundamentalmente, proporcionaram muitos momentos de alegria aos participantes.</p>

dados da pesquisa

III. Avaliação – A fase da avaliação sendo um procedimento transversal a todo o processo de investigação/ação participativa, decorreu ao longo de doze meses. Este procedimento acompanhado de mecanismos de autocontrolo permitiu ir conhecendo os resultados e efeitos do processo permitindo, deste modo, corrigir planos de ação e/ou procedimentos que se evidenciaram menos vantajosos e adequados (Guerra, 2002; Serrano, 2008).

Numa fase inicial foi realizada uma avaliação de diagnóstico com o intuito de conhecer as necessidades, interesses e potencialidades dos potenciais participantes com recurso a um inquérito por questionário, conversas informais e observação.

Numa fase posterior foi realizada uma avaliação intermédia através de recurso a um inquérito por questionário aos participantes, conversas informais, observação e consulta dos registos em diário de bordo com o intuito de avaliar o impacto do projeto até ao momento, bem como o grau de satisfação relativamente às atividades desenvolvidas. A avaliação continua foi-se desenvolvendo ao longo da intervenção procurando avaliar se as trajetórias adotadas conduziam aos objetivos pretendidos (Guerra, 2002; Serrano, 2008), permitindo detetar problemas e incongruências, possibilitando a introdução de mecanismos de melhoramento.

Por fim, a avaliação final, realizada com recurso a uma entrevista semiestruturada coletiva (*focus group*) baseada num guião de perguntas especificamente construído com vista a avaliar os objetivos delineados para o estudo, permitiu avaliar o impacto do projeto nos participantes, bem como averiguar se os objetivos estabelecidos foram alcançados.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste apartado, apresentam-se e discutem-se os resultados da avaliação final obtidos através de uma entrevista semiestruturada coletiva (*focus group*) realizada no final da intervenção. Importa referir que se optou por organizar e sistematizar as informações tendo em conta as três principais categorias que emergiram dos discursos dos participantes no que concerne ao impacto do projeto: “Aprendizagem”; “Convívio/Interação Social” e “Aumento do bem-estar”.

Segundo a perceção dos participantes, um dos pontos fortes do projeto verificou-se ao nível da “Aprendizagem”, sendo este tópico evidenciado na maior parte dos seus testemunhos. Indo ao encontro de uma conceção de envelhecimento ativo defensora da ideia de que o potencial do desenvolvimento humano se mantém ao longo da vida (Baltes, 1987; Baltes y Baltes, 1990; Lemaire y Bherer, 2012; Boulton-Lewis, 2010), os resultados do nosso estudo, corroboram a conceção dos autores referidos (entre muitos outros) que defende que, durante a idade madura, se pode continuar a aprender e desenvolver mecanismos promotores de uma melhor adaptação às novas condições desta fase da vida, como poderemos constatar nos testemunhos que seguem:

“Foi muito bom aprender coisas novas e, acima de tudo, relembrar coisas que já sabíamos, mas que estavam esquecidas” (p. 9); “Aprendi muitas coisas e, acima de tudo, aprofundi os meus conhecimentos porque aprendi mais sobre alguns assuntos que conhecia, mas que não sabia muito sobre eles como, por exemplo, a doença de Alzheimer e as quedas (p. 14); “Aprendi coisas que não sabia ... aprendi também muita coisa de cultura ... todos os temas que passaram nas atividades foram maravilhosos para mim, aprendi muito tornei-me mais ‘rica’ em conhecimentos e isso foi muito bom para todos nós” (p. 16); “Ao vir para aqui aprendia sempre alguma coisa e (...) tornei-me mais ativa” (p. 6); “Gosto de aprender e como se costuma dizer ‘a gente até morrer está sempre a aprender’” (p. 13); Participar nas atividades fazia-me bem, quer fosse para me alegrar, quer para aprender coisas novas” (p. 14); “Continuei a participar nas atividades para aprender coisas novas, para ficar mais esclarecida sobre determinados assuntos e isso foi muito bom para mim” (p. 16).

No enquadramento de estudos como o de Ordonez, Yassuda y Cachioni (2011) e o de Boulton-Lewis (2010) que evidenciam que a participação de idosos em programas educativos de cariz cognitivo aumentam

o seu desempenho cognitivo, particularmente na linguagem e memória, os resultados do estudo presente parecem evidenciar, também, resultados positivos da intervenção educativa e da aprendizagem ao nível do funcionamento mental, tal como revelam os testemunhos que seguem:

"Aprendi também a importância de exercitar o nosso cérebro, que é fundamental para todos nós" (p. 14); "O facto de ter existido muita variedade de temas nas atividades foi muito bom para nós porque falamos de muitas coisas e, assim, também aprendemos sobre muitas coisas diferentes, é que eu gosto de aprender sempre coisas novas... acima de tudo, melhorou a minha capacidade de pensamento e de memória" (p. 15); "Participar nas atividades fazia-me bem, ... até mesmo para puxar pelas nossas capacidades" (p. 10).

Na perceção dos participantes, outro ponto forte do projeto foi o facto de ter promovido o "Convívio/Interação Social" como revelam as afirmações que seguem:

"A rotina de termos atividades foi muito boa para nós, para (...) convivermos" (p. 8); "O convívio também foi muito importante, gostei muito de estar aqui no convívio com todas" (p. 12); "O que mais me marcou foi, sem dúvida, o convívio" (p. 13); "Eu já tinha uma boa relação com toda a gente aqui, mas com a realização das atividades ficamos mais unidos" (p. 14); "Permitiu que eu me aproximasse das pessoas que estão à minha volta e que, muitas vezes, nem com elas falava na sala de estar" (p. 2); "Gostei muito do convívio, da companhia, do nosso grupinho" (p. 3); "O que mais melhorou em mim foi o facto de me tornar mais social, de falar mais com as outras pessoas e de fazer novas amizades. Eu quando vim para aqui estava muito isolada e ter vindo para as atividades (...) tornei-me mais social e faladora" (p. 5); "Ter participado nas atividades foi uma boa maneira de me sentir incluída e permitiu conhecer melhor as outras senhoras" (p. 6); "O convívio entre nós foi das coisas que mais gostei" (p. 13); "Tornei-me mais social, mais comunicativa e desfrutei melhor da companhia deles" (p. 18).

Estes testemunhos ao evidenciarem que um dos benefícios mais significativos da intervenção foi a promoção do convívio e o aumento da interação social, contribuindo de forma muito relevante para a amenização do isolamento e solidão, muito frequentes nesta fase da vida, reforçam, de algum modo, os resultados de vários outros estudos que referem a socialização e o convívio, bem como a consequente perceção de melhoria de bem-estar e satisfação com a vida como os principais benefícios resultantes da participação dos idosos em programas de intervenção educativa (Paúl, Ayis y Ebrahim, 2006; Duay y Bryan, 2008; Barros, 2014; Mártires, 2015). A este respeito parece importante referir, também, o estudo de Batistoni, Ordonez, Silva, Nascimento, Kissaki e Cachioni (2011) e o de Irigaray e Schneider (2008) que revelam que a intervenção educativa beneficia o bem-estar e saúde do idoso, demonstrando mesmo a existência de uma relação entre o tempo de participação em atividades educativas e um menor índice de sintomas depressivos.

Os participantes referiram, ainda, como um benefício importante do projeto o "Aumento de bem-estar", como revelado nos testemunhos seguintes:

"Tornei-me ativa" (p. 2); "Saber que fazia parte deste projeto dava-me muita força para vir todos os dias para o centro de dia porque sabia que ia estar ativa" (p. 12); "Tornei-me uma pessoa mais ativa, principalmente quando havia música presente porque eu gosto de ouvir música e de cantar." (p. 13). "Ter participado nas atividades deixou-me mais animada e confiante... pôs-me mais 'para cima' porque havia dias que estava mais triste, mas ao participar nas atividades já ficava melhor, ficava mais arrebitada e, portanto, sentia-me melhor por estar aqui" (p. 14); "O facto de saber que naquele dia ia haver atividade eu ficava mais animado e entusiasmado, e isso também ajudou e incentivou a estar aqui no lar. Dava-me mais alegria!" (p. 15). "Sou analfabeta e ter participado nas atividades que fizemos deixou-me mais confiante porque não foi por ser analfabeta que consegui fazer menos do que as outras" (p. 4).

Os testemunhos citados revelam que a intervenção educativa não só contribuiu para minimizar a perceção do sentimento de isolamento e solidão como promoveu o convívio e o relacionamento interpessoal, reativando e fortalecendo as redes relacionais e afetivas que se concretizam, como podemos depreender da maioria dos testemunhos, na perceção de um aumento de bem-estar e satisfação com a vida. Estes resultados vão ao encontro dos resultados de estudos como o de Palma e Cachioni (2002), o estudo de Rocha, Mineiro,

Boscatto e Mello (2016) e o de Inouye, Orlandi, Pavarini e Pedrazzani (2018) que referem uma diferença positiva no que concerne à percepção de qualidade de vida nos idosos que participam em programas educativos.

Importa referir, ainda, que tal como a literatura da área refere (Cuenca Cabeza, 2004; Neri, 2004; Cachioni y Neri, 2004; Simões, 2006; Ventosa, 2006; Osório, 2008; Pinto, 2008; Ventosa, 2009; Jacob y Fernandes, 2011), os resultados do estudo revelam que a transformação dos tempos livres em oportunidades de educação/formação constitui um fator relevante no aumento do bem-estar e na promoção de um envelhecimento ativo como poderemos verificar através das narrativas de alguns participantes:

“Permitiu-me estar distraída, passar o tempo” (p. 3); “Foi muito bom o facto de termos estado entretidas durante este tempo” (p. 7); “Foi, sem dúvida, um bom passatempo para nós todos porque assim não nos sentíamos tão tristes” (p. 16); “Estávamos mais distraídos e concentrados com o que estávamos a fazer e não pensávamos em coisas que não devíamos” (p. 19); “Era um tempo em que estávamos ocupadas” (p. 3); “Nós aqui passamos melhor o tempo do que na sala de estar” (p. 7); “Foi muito bom para passar o tempo” (p. 15).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da intervenção educativa aqui descrita, embora não permitam generalizações, considerando o reduzido número da amostra, bem como o facto de representarem retratos de um contexto, espaço e tempo definido e limitado, corroboram a importância que a literatura atribui à educação na e com a terceira idade enquanto processo que contribui para um processo de envelhecimento ativo.

Neste enquadramento, e numa primeira instância, os resultados permitem evidenciar que a população idosa valoriza positivamente a participação em atividades de educação/aprendizagem corroborando outros estudos que evidenciam a importância que os participantes atribuem à aprendizagem nesta fase da vida, tais como os de Sousa e Oliveira (2015), Araújo (2016), Antunes e Abreu (2017) e Nunes e Antunes (2017). Estes resultados devem constituir um estímulo à promoção e desenvolvimento de atividades educativas na terceira idade, fazendo jus à atual conceção de educação ao longo da vida, proposta em documentos nacionais e internacionais.

Numa segunda instância, os resultados evidenciam, também, que a intervenção educativa favoreceu a promoção do convívio e o aumento da interação social, corroborando estudos empíricos tais como os de Paúl, Ayis e Ebrahim (2006), Mártires (2015), Antunes e Lima (2017), López y Díaz (2018), que referem a intervenção educativa na população idosa como um fator de amenização das situações e sentimentos de isolamento e solidão. Neste sentido, e entendida como uma entre outras dinâmicas, a intervenção educativa contribui para amenizar um problema considerado um fator de risco para a saúde na população idosa - o isolamento e solidão - tal como assinalam (Bosworth y Shaie, 1997; Fontaine, 2000; Krause, 2001; Paúl y Fonseca, 2005).

Numa terceira instância, um aspeto referido por outros autores que também se confirma neste estudo é o facto de a intervenção educativa promover um aumento de bem-estar nos participantes (Palma y Cachioni, 2002; Neri, 2006; Yassuda y Silva, 2010; Inouye, Orlandi, Pavarini y Pedrazzani, 2018). A intervenção educativa na medida em que promove oportunidades de novas aprendizagens, melhora o funcionamento físico e mental, o convívio e o fortalecimento das redes de relações interpessoais e de afeto, bem como a reativação do sentimento de pertença e participação na comunidade favorecendo a ressignificação das experiências, objetivos e sentidos de vida que se concretizam numa percepção de maior bem-estar.

Os resultados positivos do estudo corroboram a importância da intervenção educativa na população idosa enquanto instrumento promotor de conhecimentos e capacidades que preparam para uma melhor adequação e adaptação ao processo de envelhecimento e velhice. Neste sentido, constitui mais um contributo para a chamada de atenção para a necessidade e urgência de uma reestruturação do sistema educativo, no sentido de alargar o seu campo de ação à população adulta e adulta idosa de forma a tornar-se capaz de assegurar, de direito e de facto, uma conceção de educação ao longo da vida.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa. comentarios, crítica y sugerencias*. México D.F., México: Editorial El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Antunes, M. C. (2016). A educação na terceira idade. En M.C. Antunes y E. Leandro (Coords). *Envelhecimento- Perspetivas, projetos e práticas inovadoras* (pp.51-66). V. N. Famalicão, Portugal: Húmus.
- Antunes, M. C. y Abreu, V. (2017). As novas tecnologias na promoção do envelhecimento bem sucedido. *Ensino e Tecnologia em Revista*, 1 (1), 3-15. Doi.org/10.3895/etr.v1n15885.
- Antunes, M. C. y Lima, N. (2017). Educação e bem-estar na terceira idade. *Kairós Gerontologia*, 20 (1), 155-170. Doi: 10.23925/2176-901X.2017v20i1p155-170
- Araújo, D. (2016). Envelhecimento e qualidade de vida: um desafio para a intervenção junto da população idosa institucionalizada. En Antunes, M. C. y Leandro, E. (Coords.) *Envelhecimento. Perspetivas, projetos e práticas inovadoras*. (pp.119-135) V. N. Famalicão, Portugal: Húmus.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Baltes, P. (1987). Theoretical proposition of life-span developmental psychology: on the dynamic between growth and decline. *Development Psychology*, 32 (5), 611-626. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.5.611>.
- Baltes, P. y Baltes, M. (1990). *Successful aging. Perspectives from behavioral sciences*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barrio, E., Marsillas, S., Buffel, T., Smetcore, A. S. y Sancho, M. (2018). From active aging to active citizenship: the role of (age) friendliness. *Soc. Sci*, 7 (8) 134. <https://doi.org/10.3390/socsci7080134>.
- Barros, D. (2014). *Promoção do envelhecimento ativo: o contributo das práticas educativas de uma universidade da terceira idade*. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Batistoni, S., Ordonez, T., Silva, T., Nascimento, P., Kissaki, P. y Cachioni, M. (2011). Depressive symptoms in elderly participants of an open university for elderly. *Dementia & Neuropsychologia*, 5 (2), 85-92. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1590/S1980-57642011DN05020005>.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bosworth, H. y Shaie, W. (1997). The relationship of social environment, social networks and health outcomes in the Seattle Longitudinal study: two analytical approaches. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 52B, 197-205. <https://doi.org/10.1093/geronb/52B.5.P197>.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly why, how, what. *Educational Gerontology*, 36, 213-228. <https://doi.org/10.1080/03601270903182877>.
- Bowling, A. (2008). Enhancing later life: how older people perceive active ageing? *Aging and Mental Health*, 12 (3), 293-301. <https://doi.org/10.1080/13607860802120979>.
- Cachioni, M. (2003). *Quem educa os idosos? Um estudo sobre os professores de universidade da terceira idade*. Campinas/ SP, Brasil: Editora Alínea.

- Cachioni, M. (2012). Universidades Abertas à Terceira Idade como contextos de convivência e aprendizagem: implicações para o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15 (7), 23-32. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2012v15iEspecial14p23-32>.
- Cachioni, M. y Neri, A. (2004). Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1 (1), 99-115. DOI: <https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.49>
- Carr, W. (1995). *For education: towards critical educational inquiry*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Educacion, knowledge and action research*. London, Inglaterra: Farmer.
- Centro Internacional de Longevidade - Brasil (2015). *Envelhecimento ativo: um marco político de resposta à revolução da longevidade*. Rio de Janeiro, Brasil. [https://prceu.usp.br/usp60/wp-content/uploads/2017/07/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Politico-ILC-Brasil\\_web.pdf](https://prceu.usp.br/usp60/wp-content/uploads/2017/07/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Politico-ILC-Brasil_web.pdf)
- Cuenca Cabeza, M. (2004). Ócio e animação sociocultural: presente e futuro. En Trilla, J. (Coord.) *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos* (pp. 335-349). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Doyle, Y. G., MC Kee, M. y Sherriff, M. (2010). A model of successful ageing in British populations. *European Journal of Public Health*, 22 (1), 71-76. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckq132>.
- Duay, D. y Bryan, V. (2008). Learning in later life: what seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34 (12), 1070-1086. <https://doi.org/10.1080/03601270802290177>.
- Fernández-Ballesteros, R., Cassinelo, M., Bravo, M., Martínez, M., Nicolás, J., López, P. y Schettini del Mora, R. (2011). Successful ageing: criteria and predictors. *Psychology in Spain*, 15 (1), 94-101.
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Frazier, L., Frederick, L., Newman, F. y Jaccard, J. (2007). Psychosocial outcomes in later life: a multivariate model. *Psychol Aging*, 22 (4), 676-689 doi: 10.1037/0882-7974.22.4.676.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. o planeamento em ciências sociais*. Cascais, Portugal: Principia.
- Hori, S. y Cusack, S. (2006). Third-Age education in Canada and Japan: attitudes toward aging and participation in learning. *Educational Gerontology*, 32 (6) 463-481. <https://doi.org/10.1080/03601270600685677>.
- Inouye, K., Orlandi, F. S., Pavarini, S. C. y Pedrazzani, E. S. (2018). Efeito da Universidade Aberta à terceira idade sobre a qualidade de vida do idoso. *Educ. Pesquisa*, 44, e142931, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708142931>.
- Irigaray, Q. y Schneider, H. (2008). Impacto na qualidade de vida e no estado depressivo de idosas participantes de uma universidade da terceira idade. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 25 (4), 517-525. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400006>.
- Jacob, L. (2007). *Animação de idosos: actividades*. Porto, Portugal: Âmbar.
- Jacob, L. y Fernandes, H. (2011). *Ideias para um envelhecimento ativo*. Almeirim, Portugal: RUTIS.
- Kalachea, A. y Kickbusch, I. (1997). A global strategy for healthy ageing. *World Health* 4, 4-5.
- Krause, N. (2001). Social support. En Binstock, R. y George, L. (Eds.) *Handbook of aging and the social sciences*. San Diego, USA: Academic Press.
- Lemair, P. y Bherer, L. (2012). *Psicologia do envelhecimento. Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Lima, L. (Org.) (1990). *Projecto-Viana (1983-1988). Um ensaio de investigação participativa*. Braga, Portugal: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.
- López, D, J. y Díaz, M. del P. (2018). El sentimiento de soledad en la vejez. *Revista Internacional De Sociología*, 76 (1), e085. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.1.16.164>.
- Mártires, M. A. (2015). Envelhecimento ativo e autonomia: idosos com doença crónica. En Pereira, J.; Lopes, M. y Rodrigues, T. (Coords.) *Animação sociocultural, gerontologia, educação intergeracional* (pp. 37-45) Chaves, Portugal: Intervenção.
- Neri, A. (2004). *Velhice bem sucedida*. Campinas, Brasil: Papyrus.

- Neri, A. (2006). O legado de Paul B. Baltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. *Temas em Psicologia*, 14 (1), 17-34.
- Nunes, S. y Antunes, M. C. (2017). Um projeto de intervenção socioeducativa em prol do envelhecimento ativo. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. (14), A14-200-205. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2916>.
- Ordonez, T., Yassuda, M. y Cachioni, M. (2011). Elderly online: effects of a digital inclusion program in cognitive performance. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 53 (2), 216-219. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2010.11.007>.
- Osório, A. (2008). Animação sociocultural na terceira idade. En J. Pereira, M. Vieites y M. Lopes (Coords.) *A animação sociocultural e os desafios do século xxi*, pp. 207-219. Chaves, Portugal: Intervenção.
- Ouwehand, C., Ridder, D. y Bensing, J. M. (2006). A review of successful aging models: Proposing proactive coping as an important additional strategy. *Clinical Psychology Review*, 27 (8), 873-84. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cpr.2006.11.003>.
- Palma, L. y Cachioni, M. (2002). Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. En E. Freitas, L. Neri, X. Cançado, L. Gorzoni y M. Rocha *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp.1101-1109). Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.
- Pardal, L. y Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia, Portugal: Areal Editores.
- Paúl, C. y Fonseca, M. (2005). *Envelhecer em Portugal. Psicologia, saúde e prestação de cuidados*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Paúl, C., Ayis, S., y Ebrahim, S. (2006). Psychological distress, loneliness and disability in old age. *Psychology, Health & Medicine*, 11 (2), 221-232. <https://doi.org/10.1080/13548500500262945>.
- Pinto, M. G. (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Porto, Portugal: Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP.
- Ribeiro, Ó. y Paúl, C. (2011). *Manual do envelhecimento activo*. Lisboa, Portugal: LIDEL.
- Rocha, R., Mineiro, L., Boscatto, E. y Mello, M. (2016). Aptidão funcional e qualidade de vida de idosos frequentadores de uma universidade aberta da maior idade. *Journal of Physical Education*, 27 (1) 2725-2738. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2725>.
- Rowe, J. y Kahn, R. (1987). Human aging: Usual and successful. *Science*, 237, 143-149. <http://dx.doi.org/10.1126/science.3299702>.
- Rowe, J. y Kahn, R. (1997a). *Successful aging*. New York, USA: DTP Health.
- Rowe, J. y Kahn, R. (1997b). Successful aging. *The Gerontologist*, 37 (4), 433-440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>.
- Serrano, G. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. En Trilla, J. (Coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp.101-119). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais: casos práticos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto, Portugal: Ambar.
- Sousa, E. y Oliveira, C. (2015). Viver a (e para) aprender: uma intervenção-ação para a promoção do envelhecimento ativo. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 18 (2) 405-415. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-9823.2015.1405>.
- Stenner, P., Mcfarquhar, T. y Bowling, A. (2011). Older people and 'active ageing': Subjective aspects of ageing actively. *Journal of Health Psychology* 16 (3), 467-477. <https://doi.org/10.1177/1359105310384298>.
- Tovel, H. y Carmel, S. (2014). Maintaining successful aging: The role of coping patterns and resources. *Journal of Happiness Studies*, 15 (2), 255-270. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9420-4>.
- UNESCO (1997). *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes – la déclaration d'Hambourg l'agenda pou l'avenir*. Hambourg, Alemanha.
- Ventosa, V. (2006). *Perspectivas actuales de la animación sociocultural: cultura tiempo libre y participación cultural*. Madrid, España: Editorial CCS.

- Ventosa, V. (2009). Animação sociocultural e terceira idade. En Pereira, J. y Lopes, M. (Coords) *A animação sociocultural na terceira idade* (pp. 333-341). Amarante, Portugal: Intervenção.
- World Health Organization (2002). Active aging: A policy framework. Geneva, Suiza: World Health Organization (WHO) <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>.
- Yassuda, M. y Silva, H. (2010). Participação em programas para a terceira idade: impacto sobre a cognição, humor e satisfação com a vida. *Estudos de Psicologia* 27 (2), 207-214. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X201000020008>.
- Yenerall, J. (2003). Educating an aging society: the University of the Third Age in Finland. *Educational Gerontology* 29 (8), 703-716. <https://doi.org/10.1080/03601270390225785>.

# Una mirada descriptiva sobre las expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes que egresan de la escuela secundaria

A descriptive perspective at the job and / or educational insertion expectations of young people who graduate from high school

*María Soledad Boquin*  
*Universidad Nacional del Sur, Argentina*  
soledad.boquin@uns.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-313>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494004>

Recepción: 12 Febrero 2021  
Aprobación: 16 Marzo 2021

## RESUMEN:

El presente artículo tiene como finalidad desplegar una mirada descriptiva acerca de las expectativas de inserción laboral y/o educativa de estudiantes que se encuentran transitando su proceso de egreso en escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca.

En el marco de estas transiciones juveniles, además de caracterizar sus proyecciones, se buscó dar cuenta de la incidencia de determinados factores sociales vinculados con aspectos: educativos, culturales y económicos. Se los pensó como condicionantes del contenido asumido por las expectativas; como influyentes en el proceso de delimitación de estos planes y aspiraciones postsecundarias.

Desde un abordaje metodológico cuantitativo se trabajó sobre una muestra aleatoria estratificada, con asignación proporcional por establecimiento educativo, a la que se le aplicó una encuesta que permitió estructurar grupos de expectativas teniendo en cuenta el interjuego entre éstos y los mencionados factores.

**PALABRAS CLAVE:** jóvenes, escuela secundaria, expectativas, inserción laboral y/o educativa.

## ABSTRACT:

The purpose of this article is to display a descriptive look at the expectations of employment and / or educational insertion of students who are going through their graduation process in common state-run high schools in the town of Bahía Blanca.

Within the framework of these youth transitions, in addition to characterizing their projections, it was sought to account for the incidence of certain social factors related to educational, cultural and economic variables. They were thought as conditioning factors of the content assumed by students expectations; as influential in the delineation process of these post high school plans and aspirations.

From a quantitative methodological approach, we worked on a stratified random sample, with proportional allocation by educational establishment, to which a survey was applied that allowed the structuring of groups of expectations, taking into account the interplay between these and the aforementioned factors.

**KEYWORDS:** youth, secondary school, expectations, job placement and / or education.

## INTRODUCCIÓN

Durante el último año de la secundaria las y los jóvenes escolarizados comienzan a reflexionar y delimitar sus expectativas en relación a la continuidad de estudios postsecundarios y/o propuestas de inserción laboral. Podría decirse que se ciñen a la elección de un plan certero y realista, dejando de lado opciones que no son viables (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001).

En el presente trabajo se consideró la categoría de juventud como una construcción social, histórica, cultural y relacional que responde a la vez a una franja epocal y a enclasmientos sociales (Bourdieu, 1998). Es así que hoy en día estamos habilitados/as a hablar de juventud(es) (Dávila León, 2004) en plural, teniendo en cuenta la multiplicidad de experiencias diferenciadas por las que transitan los sujetos según: su clase social, su lugar de residencia y la generación a la que pertenecen. Es por esto que la variabilidad socio-histórica y

la heterogeneidad son dos patrones comunes alrededor de los cuales se abordan las diversas manifestaciones juveniles entre las que podríamos situar la delimitación de expectativas y representaciones vinculadas a sus proyectos socio-ocupacionales (Aparicio, 2008).

En nuestro país la relación entre juventud(es) y obligatoriedad de la escuela secundaria ha ocupado un lugar central en las agendas de gobierno dando lugar a múltiples discusiones como así también a la implementación de políticas socioeducativas inclusivas en pos de mayores niveles de democratización. En la provincia de Buenos Aires, para el año 2016, la matrícula de este tramo de escolaridad representaba el 37,3% de la matrícula nacional con una tasa de egreso del 42,3%<sup>1</sup>. En la localidad de Bahía Blanca, para ese entonces, la población escolar del nivel ascendía a casi 22.000<sup>2</sup> estudiantes, quienes 3 de cada 10 presentaban trayectorias escolares desfasadas con respecto al recorrido teórico esperado.

¿Cómo vivencian las juventud(es) sus transiciones desde la secundaria hacia lo laboral y/o educativo? El egreso de la secundaria representa un momento decisivo (Giddens, 1997) convirtiéndose en un punto de transición que las obliga a la toma de decisiones trascendentales mediante un proceso reflexivo, donde tienen en cuenta riesgos y oportunidades. Es aquí cuando este colectivo vislumbra, ensaya, fantasea y sueña con la posibilidad de un plan, poniendo en juego un abanico de expectativas que deberán filtrar entre lo ideal y lo posible.

Las expectativas se configuran a medida que se va depositando confianza en aquellos planes que serán más probables que ocurran. Se trata, en definitiva, de suposiciones que, de acuerdo a las circunstancias, pueden tener más o menos chances de ser llevadas a cabo, al interactuar con una compleja red de condicionantes sociales que hacen las veces de moldes de sus diversos contenidos (Dávila León, Ghiardo Soto y Medrano Soto, 2005). La dinámica amalgamada entre lo social y lo subjetivo se plasma en el proceso de delimitación de las expectativas abriendo y cerrando posibilidades de ser llevadas a cabo, según la singularidad y creatividad de cada joven. Si bien éstas tienen una fuerte vinculación con el contexto socio-epocal no sería pertinente conectar, bajo una lógica determinista, la concreción o restricción de estas proyecciones; sobre todo si se tiene en cuenta el interjuego entre la posibilidad de agencia de las y los jóvenes y el contexto socioeducativo, familiar, económico y cultural en el cual se encuentran insertas/os.

En la actualidad la condición juvenil (Reguillo, 2000), que mira las múltiples transformaciones de los actuales escenarios laborales signados por la incertidumbre, se ve interpelada a repensar la premisa “de la escuela al trabajo”. Estos/as jóvenes circunscriptos/as al egreso de la escuela secundaria cuestionan esta lógica de linealidad; patrón predominante bajo el cual se han consumado estas transiciones desde el período de la posguerra en occidente hasta entrada la década de los 80 (Otero, 2011). Hoy en día existe una heterogénea y diversificada oferta educativa postsecundaria local y regional, aunque quienes están próximos/as a egresar de la secundaria son convocados/as a decidir en medio de vivencias y sentimientos de desorientación (Vico, Monetti, Bermúdez y Martín, 2010). A esto se le suma un bajo nivel de institucionalización de prácticas socio-pedagógicas de acompañamiento a estas transiciones (Boquín, 2020). Estas experiencias se anclan en un acentuado deterioro del tejido social en tiempos donde las incertidumbres ascienden (Castel, 2010) y las generaciones de jóvenes han visto truncadas sus representaciones de progreso en escenarios de exclusión.

En el plano nacional, son numerosas las investigaciones socio-educativas que han indagado sobre el complejo vínculo entre las subjetividades juveniles, que egresan del nivel en cuestión, y sus expectativas de inserción laboral y/o educativa, vinculando el contenido de estas proyecciones a factores sociales condicionantes (Jacinto, 1996; Aisenson y Equipo, 2002; Miranda y Otero, 2005; Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Duro, Celeiro, Inaebnit, De Marco, Pereda, 2009).

En el presente trabajo se consideraron las expectativas juveniles postsecundarias como un fenómeno complejo (Morin, 2008). Desde el plano metodológico, se delimitaron las siguientes dimensiones de análisis para su abordaje que versan sobre cuestiones: educativas, culturales y económicas. Se las pensó como condicionantes sociales del contenido de las expectativas pudiendo generar influencias significativas en el trazado del mapa de estas proyecciones juveniles, siendo ésta la hipótesis que estructurará el presente trabajo

<sup>3</sup>. Es así que se constituye como objetivo del presente artículo caracterizar las expectativas de las juventud(es) en su proceso de tránsito del sistema educativo de nivel secundario hacia el campo laboral y/o educativo, teniendo en cuenta que los factores mencionados podrían intervenir en su delimitación.

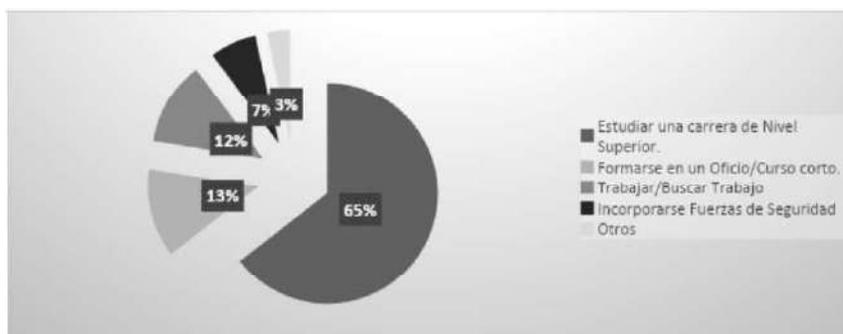
¿Por qué indagar sobre juventud(es) en proceso de egreso de escuelas secundarias comunes estatales de la localidad de Bahía Blanca? Se partió de entender a este conjunto de establecimientos como un circuito diferenciado de escolarización (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983, Braslavsky, 1985, Pereyra, 2007) de concurrencia masiva de jóvenes provenientes de familias pertenecientes a estratos medios y bajos aunque, se decidió no abordar la heterogeneidad intra-circuito presente en la mencionada localidad. Es así que se consideró importante tener en cuenta los recorridos juveniles por estas culturas institucionales entendiéndolas como plataformas de anclaje donde se construyen las expectativas juveniles postsecundarias, en el marco de fenómenos coyunturales de desempleo y precarización juvenil. Teniendo como base estas consideraciones se planteó un diseño metodológico cuantitativo a partir de una muestra estratificada <sup>4</sup> integrada por 300 jóvenes que se encontraban transitando su último año de escolaridad en este grupo de instituciones a quienes se les administró una encuesta durante el mes de noviembre en los ciclos lectivos 2015-2016.

El presente artículo se organiza en base a dos apartados. En el primero se describe la variedad de expectativas juveniles postsecundarias, las que se estructuraron en cinco grupos a saber: seguir estudios de nivel superior, formarse en oficios o cursos cortos, incorporarse a las fuerzas de seguridad, insertarse en el mercado laboral y/o mejorar su posicionamiento y “otras expectativas”. El segundo refiere al interjuego entre estas aspiraciones y los factores condicionantes influyentes en estos grupos de expectativas.

## I. ¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS POSTSECUNDARIAS DE INSERCIÓN LABORAL Y/O EDUCATIVA DE LAS JUVENTUD(ES) QUE SE ENCUENTRAN EN PROCESO DE EGRESO DE LA ESCUELA SECUNDARIA?

En la sociedad argentina post años noventa, se ha reivindicado el valor de la educación superior pública (Mollis, 2001) debido a su gratuidad, accesibilidad, calidad de enseñanza y a las elevadas expectativas laborales. En el imaginario social, la acreditación de títulos de nivel superior, aun en nuestros días, constituye un requisito significativo para la generación de posibilidades de movilidad social ascendente y, en consecuencia, la mejora de condiciones laborales e ingresos que terminan impactando en una mejor calidad de vida.

Corica (2010) afirma que “(...) la esperanza de seguir estudiando luego de la secundaria sigue existiendo en todos los sectores sociales, como rememorando la ilusión de movilidad social que existió en épocas pasadas en nuestro país” (p. 67). Es así que muchos/as jóvenes proyectan esperanzas derivadas de un diploma de nivel superior transformándose en una aspiración significativa (Enrique, 2010). En tal sentido, la mayoría (65%) de las personas jóvenes consultadas en este estudio proyectan acceder a una multiplicidad de propuestas educativas englobadas bajo esta denominación. En menor proporción (13%), le sigue la aspiración de formarse en un oficio mediante cursos de corta duración en centros de formación profesional e instituciones privadas afines. Sólo un 12% busca únicamente insertarse o mejorar su posición en el mercado laboral.



**GRÁFICO N° 1**  
 Expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes egresadas/os de la escuela secundaria (en porcentajes)  
 Elaboración propia.

Se decidió agrupar a aquellas/os jóvenes que se proyectaban hacia el ingreso a las fuerzas de seguridad<sup>5</sup>, quienes constituyen también una minoría (7%), dado que esta posibilidad comienza a cobrar importancia en la localidad con la inauguración de la escuela de policía local en el 2014.

Con respecto a “otras expectativas” (no preestablecidas en el instrumento), sólo una minoría (3%) mencionó estas alternativas abiertas, que consisten en: tomarse un año para pensar sobre sus posibles trayectorias, gustos e intereses, rendir asignaturas pendientes del nivel y/o viajar, entre las más mencionadas.

### I.a. Seguir estudiando en un Instituto Superior como tendencia

En los últimos 40 años se han registrado aumentos significativos en la matrícula del nivel superior en nuestro país. La binarización normativizada en este último tramo de escolaridad ha dado lugar a múltiples perfiles institucionales, tanto universitarios como terciarios, siendo los segundos oferentes de una amplia y creciente gama de carreras asociadas al ámbito docente, técnico y artístico en la localidad de Bahía Blanca y en la provincia de Buenos Aires. Esta binarización implica la existencia y convivencia de formatos universitarios por un lado y terciarios por el otro. Estudios nacionales y latinoamericanos indican que factores institucionales, educativos, socio-culturales y económicos, entre estos: el nivel educativo de la familia, el nivel de ingresos y el género actúan como condicionantes de la elección juvenil de un formato por sobre el otro (González Silva, 2005; Landinelli, 2009; García de Fanelli y Jacinto, 2010) conformándose circuitos de acceso diferenciados paralelos e inconexos (Boquín, 2016).

En esta investigación casi 7 de cada 10 jóvenes, que concurren a escuelas secundarias de gestión estatal de Bahía Blanca, quienes proyectan seguir estudios de nivel superior, consideran continuar en institutos superiores locales. Podría decirse que las representaciones a futuro de estas/os jóvenes hacia el ámbito universitario están en un segundo plano, ganando preponderancia las propuestas terciarias, tendencia que será profundizada a lo largo del trabajo.

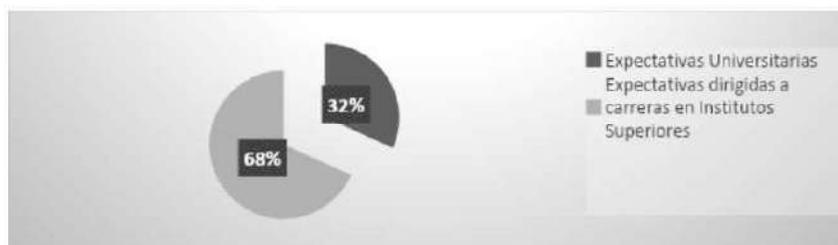


GRÁFICO N° 2

Expectativas binarizadas de inserción educativa hacia el nivel superior (en porcentajes)

Elaboración propia.

### I.b. Estudiar y trabajar: una combinación necesaria

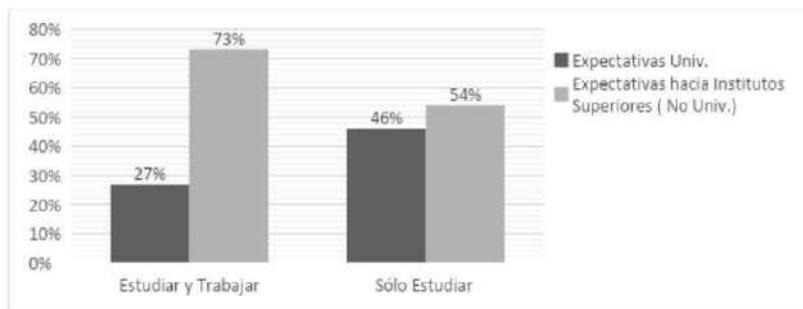
Diversos estudios hacen referencia a la combinatoria de trabajar y estudiar, aunque con diferentes significados y funcionalidades, de acuerdo al contexto socio-económico de la familia de origen de las y los estudiantes (Filmus, Miranda y Otero, 2004; Corica, 2010). Sostienen que, en los sectores más acomodados, el hecho de trabajar durante la formación en el nivel superior es significada como parte del aprendizaje de competencias laborales y como una opción de ahorro para emprendimientos de transición y/o moratoria psicosocial (viajes, negocios con amigos etc.).

En cambio, en los sectores medios y bajos esta combinatoria se convierte en condición necesaria para poder tener cierta independencia económica de la familia nuclear, hasta llegar a ser condición para afrontar los gastos que demandan tales itinerarios educativos pudiendo o no contribuir al sostén familiar.

En diversas investigaciones nacionales, tienen un lugar central las expectativas que combinan intenciones de trabajar y estudiar en los sectores medios y medios-bajos durante la escolaridad secundaria y luego de haber egresado del nivel. Aquí el trabajo no constituye un fin en sí mismo, sino una condición complementaria para sostener diversos proyectos educativos (Dubois, 2010).

En la presente investigación 6 de cada 10 jóvenes aspiran a estudiar en el nivel superior y, en forma paralela, trabajar. La mayoría de ellas/os se proyecta hacia empleos de tiempo parcial, donde las opciones más elegidas son las de apoyo escolar, trabajos domésticos, atención al público, changas de construcción. Estas proyecciones se diferencian, además, por género, ya que las primeras son mayormente consideradas por mujeres, mientras que las últimas, por el género masculino.

Cabe destacar que este grupo que piensa combinar estudio y trabajo se dirige en menor medida hacia dispositivos universitarios. Se podría afirmar que el circuito terciario parece ser una opción para estos/as jóvenes que, de otro modo, se verían imposibilitados de continuar sus estudios dentro del sistema formal explicitando como principal razón de esta elección la concentración horaria y curricular por turnos, propia de los Institutos Superiores. Esta manifestación coincide con las tendencias que emergen de las investigaciones realizadas por el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (2009) en el cual el estudiantado de carreras terciarias, a la vez que busca insertarse laboralmente, sostiene la intención principal de estudiar, a diferencia de quienes cursan estudios universitarios.



**GRÁFICO N° 3**  
 Expectativas de combinar trabajo y estudio en el nivel superior, según binarización del nivel (en porcentajes)  
 Elaboración propia.

Resulta interesante dar cuenta de esta combinatoria en aquellas proyecciones minoritarias hacia el ingreso en las diversas fuerzas de seguridad, caracterizadas por estos jóvenes como elecciones “seguras” en cuanto a la conjunción de estabilidad laboral, formación en áreas específicas y remuneración.

Siguiendo esta opción conjugada, quienes piensan continuar en dispositivos educativos postsecundarios en el marco de centros de formación profesional e instituciones afines, también consideran combinar su formación con trabajo. Estas propuestas educativas y laborales tienen una vertiente práctica conjugada con una duración corta, por lo que se tiende a buscar una rápida inserción laboral, casi paralela a los trayectos formativos.

## II. LAS EXPECTATIVAS POSTSECUNDARIAS JUVENILES EN INTERACCIÓN CON LOS FACTORES CONDICIONANTES.

En esta oportunidad, se establecieron relaciones entre los grupos de expectativas delimitados y los factores sociales condicionantes.



**FIGURA N° 1**  
 Relaciones entre expectativas juveniles postsecundarias y factores sociales condicionantes  
 Elaboración propia.

A partir de la premisa de que los factores sociales podrían influir en las proyecciones juveniles postsecundarias se realizará una síntesis sobre el comportamiento de cada grupo de expectativas dando cuenta de su interacción con los mencionados factores.

## II. a. ¿Continuar estudiando en la Universidad o en un Instituto Superior? La influencia de los factores condicionantes en torno a la binarización de expectativas en el nivel en cuestión

En la presente investigación, tal como se abordó en el primer apartado, en lo concerniente a la binarización del nivel superior la orientación mayoritaria hacia formatos terciarios se encuentra condicionada por factores socio-económicos relacionados con la proyección de la combinatoria de trabajar y estudiar. Por otro lado, esta tendencia también se encuentra ligada a la presencia de becas y/o subsidios en el ámbito familiar estudiantil.

En la actualidad son muchas las familias del Cono Sur que cuentan con la percepción de subsidios provenientes de programas sociales, entendidos como medidas tendientes a generar mayores niveles de equidad e inclusión social que impactan en la condición socio-económica de determinados grupos poblacionales (Lo Vuolo, 2010; Salvia, 2011; Tuñón y González, 2012).

Se incluyeron dentro de la categoría “ayudas” (Gluz, 2006) a: becas, subsidios y asignaciones derivadas de las políticas públicas de transferencia condicionada que eran percibidas, al momento de la realización de esta investigación, tanto por los y las jóvenes, como por algún miembro de la familia conviviente. Bajo el supuesto de que estas prestaciones económicas podrían ser amortiguadoras en el proceso hacia la concreción de las expectativas juveniles, habilitándolas para ser pensadas como posibles, se las pensó impactando en la viabilidad de estos planes.

En lo que hace a esta binarización de expectativas dentro del nivel superior aparecen diferencias entre las distribuciones porcentuales de aquellas/os estudiantes pertenecientes a familias receptoras de subsidios con respecto a aquellos/as insertos en familias no receptoras.

En este sentido, al observar el comportamiento entre estos dos grupos familiares no existen diferencias significativas con respecto a las proyecciones juveniles hacia formatos universitarios. Por el contrario, en cuanto a las opciones asociadas a la elección de estas carreras terciarias, la diferencia es muy marcada, a favor de los grupos convivientes en donde hay presencia de subsidios gubernamentales derivados de políticas públicas.



GRAFICO N° 4  
Expectativas binarizadas hacia el nivel superior, según presencia de becas, subsidios y planes sociales en la familia de las y los jóvenes egresadas/os (en porcentajes)  
Elaboración propia.

En lo referente a factores educativos asociados a la elección de carreras universitarias, se pueden mencionar la presencia de trayectorias juveniles lineales en la secundaria, es decir itinerarios no mediados por repitencias y/o cambios de institución escolar.

La idea de trayectoria escolar parte de una mirada hacia el sujeto en su singularidad y cotidianeidad e incluye sus obligaciones sociales y mandatos familiares. Esta particularidad se da en el caso a caso, es decir, no implica para todas las personas jóvenes similares recorridos durante el mismo tiempo más allá de la referencia de una trayectoria teórica (Terigi, 2007). Es así que algunas/os jóvenes avanzan de forma sinuosa, zigzagueante, no lineal, irregular en donde intervienen múltiples aspectos socio-educativos que confluyen de manera única en cada una de sus subjetividades (Bracchi y Gabbai, 2013). En la actualidad, el tránsito por la escuela secundaria ya no se concibe como un proceso mecánico con correspondencias unívocas entre edades cronológicas, niveles, modalidades y propuestas curriculares. Por el contrario, se considera cierta flexibilidad que supera los estereotipos establecidos.

Según los datos que arroja la presente investigación, casi la mitad de las y los jóvenes participantes manifiestan haber transitado por itinerarios no lineales en el nivel secundario con, al menos, una repitencia y/o cambio de institución.

Ahora bien, si se ponen en relación las proyecciones hacia formatos educativos en universidades con la linealidad de los itinerarios, la diferencia porcentual es mayor siendo favorecidas las propuestas universitarias, elegidas por aquellas/os jóvenes que han transitado el nivel secundario en tiempo y forma.

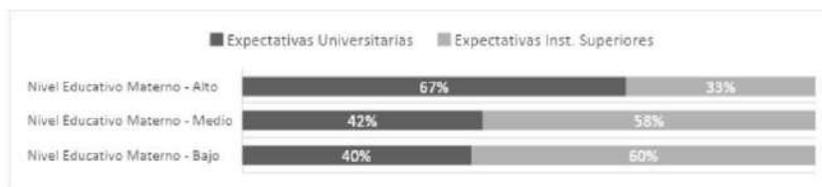


GRÁFICO N° 5  
Expectativas binarizadas hacia el nivel superior, según la linealidad de las trayectorias estudiantiles en la escuela secundaria (en porcentajes)  
Elaboración propia.

Para concluir este apartado se propone un análisis de los factores culturales que inciden en la delimitación de las expectativas de inserción educativa en formatos universitarios. El nivel educativo de las familias de origen de la/el estudiante es considerado uno de los predictores con más peso, junto con los aspectos socio-económicos, en el trazado de sus trayectorias educativas, dado que inciden en sus éxitos y fracasos y en la apropiación de oportunidades de ascenso social (Rumberger y Thomas, 2000; Aisenson *et al.*, 2009; Rascovan, 2013).

En referencia al nivel de escolarización de las madres<sup>6</sup> de este grupo de jóvenes se encuentra que la mitad reviste un nivel educativo bajo<sup>7</sup>, en donde la mayoría no ha alcanzado a terminar la escuela secundaria. Sólo el 28% cuenta con un nivel educativo alto habiendo transitado por el nivel superior.

En el siguiente gráfico se puede observar cómo crece la tendencia hacia formatos universitarios al aumentar los niveles formales de educación de estas integrantes de la familia. Es así que se asevera que las proyecciones hacia la universidad se encuentran vinculadas mayoritariamente con niveles altos de escolarización maternos.



**GRÁFICO N° 6**  
Expectativas binarizadas hacia el nivel superior según nivel educativo materno (en porcentajes)  
Elaboración propia.

Siguiendo con los factores culturales delimitados en la presente investigación se tuvo en cuenta la distinción respecto de tipificaciones laborales y/o educativas en base al género. Estas bifurcaciones tienden a persistir en las representaciones que las juventudes construyen acerca de sus posibles inserciones laborales y/o educativas postsecundarias.

Si se tiene en cuenta el género auto percibido, las mujeres tienden a elegir propuestas de nivel superior en Institutos de Formación Docente locales. Casi el 60% de las mujeres que se dirigen al nivel opta por propuestas terciarias. Algunos autores/as han indagado sobre cuestiones de género en el nivel superior no universitario, abordando la feminización de la matrícula (Sigal y Dávila, 2005). Dicha tendencia se encuentra asociada a que la institución a la que más se dirigen estas expectativas se circunscribe al instituto de formación docente local, en tanto reservorio cultural de carreras históricamente vinculadas al género femenino (Tenti Fanfani, 2010). En el caso del género masculino, no se encuentran diferencias significativas con respecto a este tipo de proyecciones en el nivel superior.



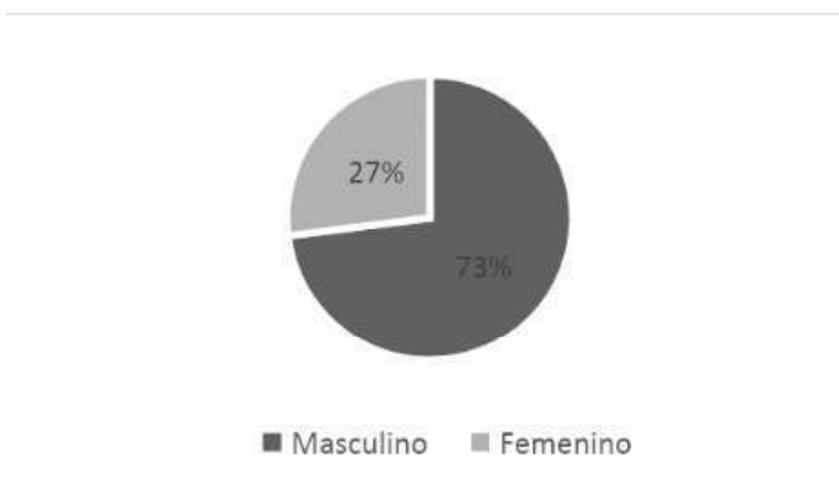
**GRÁFICO N° 7**  
Expectativas binarizadas en el nivel superior, según género auto percibido (en porcentajes)  
Elaboración propia.

## II.b. Expectativas juveniles minoritarias en relación a los factores sociales condicionantes

En lo que refiere a las expectativas minoritarias vinculadas a: la entrada y/o permanencia en el mercado laboral, la formación en oficios y el ingreso a las fuerzas de seguridad, éstas podrían verse condicionadas por los factores culturales, socio-económicos y educativos. Dentro de los primeros, si se tiene en cuenta la variable que hace referencia al género auto percibido por el estudiantado, el masculino fue muy marcado en el tercer grupo de expectativas minoritarias arriba mencionadas. Por otro lado, la presencia familiar de becas y/o subsidios tuvo un peso considerable en la segunda opción. En cuanto a lo educativo la no linealidad de los itinerarios escolares junto con la situación laboral activa (trabaja y/o busca trabajo) de esta población estudiantil, al momento de egreso de la escuela secundaria, cobra especial importancia en el segundo y tercer grupo de proyecciones.



**GRÁFICO N° 8**  
Expectativas Oficios /Cursos cortos según percepción de becas y/o subsidios estatales en la familia del/la estudiante (en porcentajes)  
Elaboración propia.



**GRÁFICO N° 9**  
Expectativas Fuerzas de Seguridad según género auto percibido (en porcentajes)  
Elaboración propia.

Con respecto a la actividad laboral juvenil, la presente investigación arrojó que casi el 60% de las y los jóvenes encuestados trabajan o se encuentran buscando empleo, es decir que revisten una situación laboral activa. Esta estrategia tiende, en los imaginarios de este grupo de estudiantes, a perpetuarse durante el período postsecundario. Las ocupaciones más comunes de estas/os jóvenes son las de cadete, niñera, moza/o en eventos, doméstica y atención al público, diversificándose según el género. También aparece la categoría de *trabajos familiares* (Macri, 2010), en la que las/os jóvenes se vinculan laboralmente con adultos de la familia, “ayudando” por un pago de dinero acordado o no en un rubro familiar establecido.

En este contexto, la no registración, la inestabilidad y la precariedad (Jacinto, 2008; Neffa, 2010) parecen ser rasgos centrales en las condiciones laborales de estas/os jóvenes, puesto que el 90% confirma no estar registrada/o y el 76% percibe su situación laboral como “changa”.

Tal como se anticipó anteriormente, en el presente estudio, la mayoría de las/los jóvenes que se inclinan por seguir alguna formación postsecundaria como oficios y/o cursos cortos se encuentran trabajando o en búsqueda, situación similar a la de aquellas/os que proyectan ingresar a las fuerzas de seguridad.

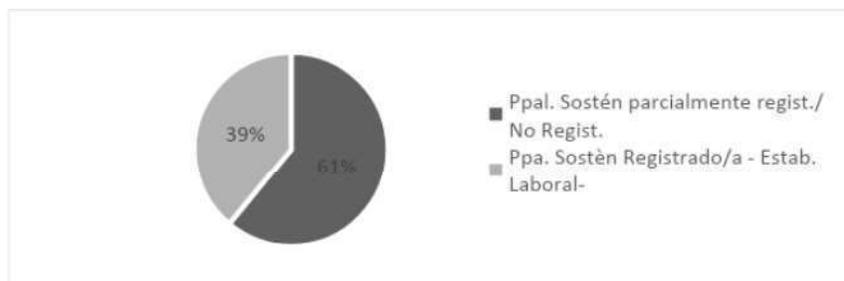


**GRÁFICO N° 10**  
Expectativas minoritarias según situación laboral del/la estudiante al momento de egreso de la secundaria (en porcentajes)  
Elaboración propia.

Siguiendo con los factores culturales y económicos condicionantes de estos tres grupos de expectativas minoritarias encontramos que el bajo nivel de escolarización alcanzado por la madre, así como la situación laboral parcial o nulamente registrada del/ de la mayor aportante conviviente<sup>8</sup> imprimen diferencias significativas en estas proyecciones.



**GRÁFICO N° 11**  
Expectativas de ingreso y/o permanencia en el mercado laboral según nivel educativo materno (en porcentajes)  
Elaboración propia.



**GRÁFICO N° 12**  
Expectativas Oficios/Cursos cortos según grado de registro del/la mayor aportante familiar (en porcentajes)  
Elaboración propia.

Para finalizar resulta relevante abordar el grupo minoritario “otras expectativas”, las que aluden a los siguientes planes: tomarse un año para: viajar, rendir materias y/o delimitar con más tranquilidad los itinerarios postsecundarios. Cabe destacar que estas otras aspiraciones están estrechamente vinculadas con la presencia de altos niveles educativos maternos y con grados máximos de registración y estabilidad laboral del principal aportante de la familia. Esta tendencia resulta mayor en aquellos/as jóvenes que no se encuentran en

una situación laboral activa durante su proceso de egreso de la secundaria. En tal sentido, podría afirmarse que esta posibilidad sólo tiene lugar en contextos familiares donde una favorable situación económica permite pensar en un paréntesis temporal para tramitar este proceso de transición.

## ENTRE SÍNTESIS E INTERROGANTES

En el transcurso de esta investigación pudo comprobarse que las expectativas postsecundarias de este colectivo juvenil en proceso de egreso de la secundaria no se dan en un vacío o zona neutral. Muy por el contrario, se encuentran moldeadas por condicionantes materiales y simbólicos. En otras palabras, se puso en evidencia cómo la formulación de estos proyectos se vio atravesada por cuestiones relacionadas con la acumulación y reestructuración de experiencias de clase, expresando esquemas de acción y representaciones sobre lo que se puede y es conveniente hacer en un futuro próximo.

Detrás de la pregunta ¿qué pensás hacer después de la secundaria? se abre un mosaico conformado por capitales económicos y culturales que permiten a las y los jóvenes trazar proyecciones que involucran distintas esferas que tienen que ver con la herencia educativa de las familias de origen junto con la presencia de recursos económicos. Todo esto enmarcado en experiencias e itinerarios escolares en un determinado circuito educativo.

De acuerdo a las expectativas proyectadas, y considerando que la mayoría de jóvenes vislumbra la posibilidad de continuar estudiando en el nivel superior, se confirma la vigencia de la esperanza de movilidad social asociada a mayores niveles educativos formales.

Luego de esta síntesis que arroja el tratamiento de los datos numéricos, se está en condiciones de delinear algunas tendencias socioeducativas, propias del segmento poblacional que concurre a escuelas secundarias comunes de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca. La primera confirma la presencia de condicionantes educativos, económicos y culturales diferenciadores de los cinco grupos de expectativas. La segunda hace referencia a la notable tendencia de proyección de expectativas hacia el nivel educativo superior, en donde se privilegia la elección de formatos educativos ofrecidos por Institutos Superiores condicionada por factores socio-económicos y culturales relacionados con el género auto percibido y con la posibilidad de combinar estudio y trabajo, así como también la percepción de becas y/o subsidios presentes en la familia.

Con respecto a la última tendencia cabe preguntarse si se está en presencia de una contra-cultura universitaria. En los grupos juveniles que egresan de las escuelas secundarias comunes de gestión estatal se estaría generando un corte y/o segmentación en las expectativas de inserción educativa ante la binarización de propuestas educativas en el nivel superior. Podría decirse que en los destinos imaginados de estas juventud(es) que transitan por este circuito diferenciado, aparecen mecanismos reproductivos de clase en cuanto a la puesta en marcha de proyecciones y estrategias de continuidad en el nivel superior. En otras palabras, estas expectativas referenciadas por coordenadas socioepocales se encuentran íntimamente relacionadas con la disponibilidad de capitales culturales y económicos cuya presencia imprimiría cierta fuerza en su delimitación, aunque sin llegar a ser determinante.

Sin descontar que este grupo juvenil al momento de egreso transita por situaciones difíciles de desorientación, en donde se ponen en duda pautas categóricas que anudaban la secuencia “de la escuela al trabajo seguro”, se auto perciben interpeladas/os en la gestión y ejecución de sus expectativas. Son conscientes de las desigualdades que las y los atraviesan, aunque se las piensa eclosionando de diversas formas en las subjetividades juveniles.

Es así que a partir de esta radiografía cuantitativa asoma la pregunta obligada sobre cómo tramita cada joven, desde su singularidad, esta situación transversal de egreso de la escuela secundaria. Para ensayar posibles respuestas a este interrogante se vuelve necesario considerar la multiplicidad de miradas, significados, reflexiones y sentires. Más allá de la confluencia en uno de los grupos de expectativas delimitados, existe una

trama con sentido exclusiva que proyecta una estrategia juvenil única para lo cual se vuelve necesario, como complemento de este primer momento cuantitativo, una mirada interpretativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenson, D. y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación. (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Celeiro, R., Inaebnit, V., De Marco, M. y Pereda, Y. (2009). Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología, XVI*, 147-155.
- Aparicio, P. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1)*, 1-22 Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-aparicio.html>
- Boquín, M. (2016). Tendencias socio-educativas en el acceso al nivel superior. Circuitos diferenciados, paralelos e inconexos en la ciudad de Bahía Blanca. En *III Congreso Internacional de Educación "Formación de Sujetos y Prácticas"*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.
- Boquín, M. S. (2020). Entre vivencias juveniles y expectativas postsecundarias: la demanda de articulación interniveles como política pública contribuyente a la democratización del nivel superior. *Políticas Educativas, 13 (2)*, 18-28. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Poled/issue/view/4050>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En: Kaplan, K. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Corica, A. (2010). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria* (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Recuperada de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2629>
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última década, 12 (21)*, 83-104. ISSN 0718-2236. Recuperada de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- Dávila León, O., Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: Ediciones CIDPA.
- Dubois, M. (2010). La orientación y la inclusión laboral de los jóvenes. En: Rascovan, S. (Comp.) *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Enrique, S. (2010). Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. En Rascovan, S. (Comp.), *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Filmus, D., Miranda, A. y Otero, A. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. En C. Jacinto (Coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 201-222). Buenos Aires, Argentina: redEtis (IIPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- García De Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*, 58-75.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península Ediciones.

- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Sede Regional Buenos Aires, Argentina: IIPE. UNESCO.
- Gonzalez Silva, H. (2005). Instituciones de Educación Superior no Universitaria. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. UNESCO-IESALC.
- Jacinto, C. (1996). Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: De la problemática estructural a la construcción de trayectorias. *Dialógica*, 1, 43-63.
- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 123-142.
- Landinelli, J. (2009). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias en Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC- UNESCO. Recuperado de [www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org)
- Lo Vuolo, R. (2010). Las perspectivas de Ingreso Ciudadano en América Latina. Un análisis en base al “Programa Bolsa Familia” de Brasil y a la “Asignación Universal por Hijo para Protección Social” de Argentina”. *Documentos de Trabajo CIEPP N° 75*. Buenos Aires, Argentina: CIEPP.
- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en educación Superior*. Buenos Aires, Argentina: Ediuns-Noveduc.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10 (25), 393-419.
- Mollis, M. (2001). *La Universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Neffa, J. (2010). Naturaleza y significación del trabajo/empleo precario. En Busso, M. y Pérez, P. (Coords.), *La Corrosión del Trabajo. Estudios sobre informalidad y precariedad laboral*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Otero, A. (2011). Las configuraciones de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 149-165. Recuperada de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-otero.html>
- Pereyra, A. (2007). Los jóvenes y los proyectos en las sociedades actuales. El rol de la escuela. En Rascován, S. *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Rascovan, S. (2013). Las prácticas de la orientación educativa. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Rumberger, R. y Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.
- Salvia, A. (2011). *Cobertura, alcances e impacto de la Asignación Universal por Hijo/Pensiones no contributivas sobre la infancia urbana en Argentina 2007-2010*. Informe especial. Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/universidad/investigacion/programaobservatorio-de-la-deuda-social-argentina/novedades/>
- Sigal, V. y Dávila, M. (Coords.). (2005). *La educación superior no universitaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- SITEAL. (2009). *El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a carreras terciarias y universitarias*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/datos\\_destacados/242/carreras-terciarias-y-carreras-universitarias](http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/242/carreras-terciarias-y-carreras-universitarias)
- Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

- Terigi, F. (2007). La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes*. Buenos Aires, Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005903.pdf>
- Tuñón, I. y González, M. (2012). Efectos de las políticas de transferencias condicionadas de ingresos sobre los procesos de escolarización en las principales áreas urbanas de la Argentina (2007-2011). En *II Congreso de la asociación internacional de sociología, justicia social y democratización*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/PONENCIA\\_ISA\\_TUNON-GONZALEZ.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/PONENCIA_ISA_TUNON-GONZALEZ.pdf)
- Vico, L., Monetti, E., Bermúdez, C. y Martín, M. (2010). Abandonar y permanecer en la universidad hoy: Un nuevo desafío. En *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.adecepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/Rle3364b\\_Vico.pdf](http://www.adecepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/Rle3364b_Vico.pdf).

## NOTAS

- 1 Datos de la provincia de Buenos Aires disponibles en: <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>
- 2 La matrícula local presentada corresponde a escuelas secundarias comunes de gestión estatal y privada. No incluye a estudiantes que concurren a instituciones técnicas ni preuniversitarias de la mencionada localidad.
- 3 El presente artículo se enmarca en la Tesis de Maestría en Sociología (Dto. de Economía de la Universidad Nacional del Sur) cuyos objetivos versaron sobre la descripción de las expectativas postsecundarias de este colectivo juvenil, relacionándolas con factores condicionantes educativos, culturales y socio-económicos. En forma paralela, se indagó sobre los significados y sentidos que los/as jóvenes otorgan a estos momentos de transición hacia esferas educativas y/o laborales. Disponible en: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4906>
- 4 La muestra contempló las 25 escuelas secundarias comunes estatales consolidadas existentes en la localidad durante el período de estudio. Las cuotas muestrales se construyeron en base a un criterio de asignación proporcional por establecimiento educativo, según género y turno, en base a la matrícula media próxima a egresar (último año de secundaria) de cada ciclo lectivo.
- 5 Dentro de la categoría “fuerzas de seguridad”, se incluyeron aquellas opciones tendientes hacia la formación en los cuerpos de policía (Local, Provincial y Federal) y al conjunto de las Fuerzas Armadas Argentinas, Gendarmería Nacional y Prefectura Naval Argentina.
- 6 Si bien existen estudios (Mastache, Monetti y Aiello, 2014) que afirman que el nivel educativo de la madre resulta el mejor predictor del comportamiento escolar de sus hijos/as al comparar, en la presente investigación, la distribución porcentual (en los cinco grupos de expectativas pre-establecidos en el instrumento) del nivel educativo de esta figura con la del sostén de hogar (distinto a la madre) se observa que no existen grandes variaciones por lo que se optó por considerar como variable de referencia la primera.
- 7 Para la delimitación de los niveles educativos formales tanto de la madre se decidió utilizar la siguiente clasificación:  
-Nivel Educativo Bajo: Primaria incompleta/completa. Secundaria incompleta  
-Nivel Educativo Medio: Secundaria completa.  
-Nivel Educativo Alto: Estudios Superiores incompletos/completos/ Posgrado.
- 8 Con respecto a la situación laboral de registro y estabilidad del /la mayor aportante, en el instrumento aplicado se decidió no indagar directamente sobre los ingresos de esta figura, aunque se consideró que su grado de estabilidad y registro puede funcionar como propiedad predictora asociada al nivel socio-económico las familias de estas/os jóvenes, generando así escenarios más o menos estables para desplegar una gama de expectativas posibles de ser sostenidas en el tiempo.



# Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa

Proposal for an educational intervention for unspecified learning difficulties in contexts of educational inclusion

*Eugenia Cristina Martínez*  
Fundación Universitaria Iberoamericana, Argentina  
eugecristi@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-314>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494005>

*Inmaculada Martínez García*  
Universidad de Cádiz, España  
inma.martinez@gm.uca.es

Recepción: 01 Marzo 2021  
Aprobación: 19 Marzo 2021

## RESUMEN:

El presente artículo parte del supuesto de la presencia en las aulas de necesidades educativas que se invisibilizan por no encuadrarse en un diagnóstico específico. Se configuran dos fases. Una de indagación, en la que se analizan las prácticas de atención de dificultades no especificadas de aprendizaje, por medio de un diseño descriptivo. Los instrumentos aplicados son entrevistas, análisis documental y observación, interpretando la información en el marco de la teoría fundamentada. La segunda, desde un proceso de investigación acción, se diseña y valida un modelo pedagógico de intervención. Se plantean entre otras estrategias: respeto por los procesos evolutivos y ritmos de desarrollo, ajustes necesarios multisensoriales aplicando el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2011), aportes de neuroeducación, manejo de tiempos y enriquecimiento de los entornos. Además, acerca de la formación de los docentes, se constata que en su mayoría poseen saberes teóricos pero carecen de competencias prácticas de aplicación.

**PALABRAS CLAVE:** dificultad en el aprendizaje, educación inclusiva, procesos de aprendizaje, estrategias educativas, diversidad.

## ABSTRACT:

This article is based on the assumption that the presence of educational needs in classrooms is invisible because it is not included an accurate diagnosis. Two phases are designed. In the first phase, the practices of assistance to unspecified learning difficulties are analyzed by means of a descriptive design. The instruments applied are interviews, documents analysis and observation, interpreting the information within the framework of grounded theory. Secondly, from an activity of research process, a pedagogical intervention model is designed and validated. Other strategies are proposed, like respect for evolutionary processes and developmental rhythms, necessary multisensory adjustments applying the Universal Design for Learning (CAST, 2011), neuroeducation contributions, time management and environmental enrichment. Additionally, as regards teachers' training, it is found that most of them have theoretical knowledge but lack practical application skills.

**KEYWORDS:** learning difficulties, inclusive education, learning processes, educational strategies, diversity.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa de niños en edad escolar obligatoria, entendida como un derecho, es una realidad que se ha hecho patente en los últimos años (Picornell, 2019).

Sin embargo, se ha podido constatar que los docentes mantienen el desarrollo de estrategias y prácticas educativas típicas o estándar.

En este orden de cosas y en el marco de atención a la diversidad, habitualmente, el trabajo del aula se divide en dos grandes grupos. Por un lado, los alumnos que presentan certificado único de discapacidad, quienes han recibido un diagnóstico a partir del cual la escuela realiza un proyecto pedagógico individual con adaptaciones curriculares específicas. Y por otro lado, los alumnos sin diagnóstico, que presentan reales requerimientos,

necesidades y adecuaciones para el desarrollo de sus saberes. Sin embargo, estos últimos, con habitualidad son considerados un grupo homogéneo, lo que conlleva que las propuestas educativas se desarrollen bajo condiciones similares y en los mismos tiempos.

Así, se parte del supuesto que los docentes solamente desarrollan acciones de atención a la diversidad con alumnos con diagnósticos específicos.

Centrar la mirada y generar propuestas de atención a las dificultades no especificadas de aprendizaje (en adelante DANEs) debe ser parte de las acciones pedagógico-didácticas de los docentes, si se espera desarrollar cabal atención a la diversidad.

En el presente artículo se reflexiona sobre las DANEs presentes en las aulas desde un proceso descriptivo. A la información se accede por medio de entrevistas semiestructuradas (realizadas a docentes, directivos y orientadores psicopedagógicos), las que permiten establecer una relación dialógica que va más allá del simple esquema preguntas/respuestas. Se suman procesos de análisis documental (de diseños curriculares, proyectos educativos, cuadernos de aula, actas), observación con registro en un diario de campo y principalmente por medio de las construcciones discursivas desde la perspectiva de los actores involucrados.

Es importante resaltar que se presentan estudios y análisis en la materia, en el marco de las ciencias psicológicas y psicopedagógicas, pero escasos en el ámbito de la didáctica. Por ello, en segundo lugar se busca presentar líneas de acción directa para el trabajo en el aula, en una propuesta concreta de intervención educativa la que se constituye a partir de un proceso de investigación acción participativa. En dicho proceso, desde del análisis de las prácticas in situ, se busca, “la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción” (Ander Egg, 2003, p.1).

En relación con la población objeto de estudio se trabaja con alumnos correspondientes al segundo grado. Se considera que en este año escolar se manifiestan claramente las dificultades de aprendizaje por el avance en el desarrollo y la exigencia de autonomía por parte de los docentes. Asimismo de acuerdo a lo establecido por DGE (Dirección de Educación Especial), con este grado se da por finalizada la unidad pedagógica que busca respetar los procesos de desarrollo en la etapa inicial (DGE, Res. N° 444/2013).

**TABLA 1**  
 Datos de los colegios incluidos en el estudio

	Colegio del Carmen N° 29	Colegio Santísima Trinidad N° 155	Colegio San Antonio de Padua N°56
Gestión	Privada	Privada	Privada
Creación	1943	2014	1961
Confesional católico	Si (curricular)	No (opcional)	Si (curricular)
Alumnos por sala	30 a 31	25 a 28	25 a 28
Divisiones	Tres divisiones	División única	División única
Conformación del equipo docente	Maestras por áreas	Maestra única por grado	Maestra única por grado
Divisiones de sala	Tres divisiones	División única	División única
Equipo de orientación	Psicopedagoga por ciclo.	Psicopedagoga por nivel.	Psicopedagoga y asesora pedagógica.

Elaboración propia

La primera fase del estudio y trabajo de campo se desarrolla con la totalidad de los alumnos de segundo grado de las escuelas elegidas. En total, se involucran en el estudio 156 niños de los tres colegios. La segunda fase se desarrolla con los alumnos del Colegio 155P Santísima Trinidad.

Es necesario especificar que se opta por instituciones de gestión privada, porque en el contexto de estudio -Sistema Educativo Argentino, jurisdicción Mendoza-, las mismas cuentan con mayores recursos y cierto margen superior para la implementación de propuestas diferenciadas en el marco de la autonomía institucional.

La propuesta de intervención educativa se lleva a cabo contemplando las experiencias previas de los docentes, la incorporación de pareja pedagógica al trabajo del maestro de grado y el enriquecimiento del entorno. Se propician variaciones en los elementos de plan de estudio (estrategias, recursos, actividades y aplicación de propuestas de innovación tecnológica, entre otras). Los procesos de reflexión se realizan en jornadas de trabajo colaborativo entre docentes, para la generación de propuestas superadoras, comprometidas y ajustadas al contexto.

## PROPUESTAS APLICADAS POR LOS DOCENTES EN LAS AULAS INCLUSIVAS

Como se indica precedentemente, en la primera fase de estudio se busca registrar las dificultades de aprendizaje que se hacen presentes en las aulas, en relación con el grupo de estudiantes que no poseen un diagnóstico específico.

En el estudio, se constata que los docentes y diversos actores vinculados con los procesos conocen la normativa, desde lo teórico. Según ellos indican, las resoluciones y propuestas de encuadre según el modelo DUA (CAST, 2011) han sido trabajadas en las jornadas de formación situada y en diversas capacitaciones. Sin embargo, en todas las expresiones de docentes, equipos de orientación y auxiliares quedó explicitado que el trabajo sobre dichos cuerpos es siempre desde la comprensión o asimilación teórico-conceptual. No se desarrollan talleres o capacitaciones que brinden estrategias concretas que formen en competencias.

La normativa se respeta en todos los colegios bajo estudio, en ninguno se generan procesos discriminatorios o exclusiones específicas. Sin embargo, se muestran diversas prácticas en la inscripción de alumnos: inscripción directa, solicitud de estudios previos, entrevistas a estudiantes y familias, cantidad máxima de alumnos por curso, entre otras.

En relación con el paradigma de base, se encuadran las prácticas en los principios del modelo DUA (CAST, 2011). Sin embargo, igual que sucede con la normativa, solo se manejan presupuestos teóricos.

En relación con lo propuesto por el Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002), en el que se evalúan instituciones educativas inclusivas, se reconoce la contradicción explicitada por sus autores, quienes al publicar dicho índice establecen que éste no puede tomarse como una norma general, que es lo que sucede en el contexto bajo estudio.

Con respecto a las expresiones de los agentes educativos sobre la temática, aquí se muestra una marcada contradicción con los paradigmas de encuadre. Siempre que se hablaba de inclusión y atención a la diversidad, los actores se referían a niños con dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) o con situaciones de discapacidad. En ningún caso, hasta que se planteaban específicamente las DANE, se hacía referencia a las mismas.

Cuando describían estrategias, apoyos o ajustes razonables, solo se referían a alumnos con diagnóstico previo, para los cuales se pensaba necesaria algún tipo de adecuación de acceso o significativa. Si bien se asume en los contextos las diferencias, éstas solo son tenidas en cuenta en materia de atención, gestión y desarrollo de estrategias específicas para los alumnos con DEAs.

Las principales acciones se encuadran en lo especificado por DGE, Dirección de Educación Especial (2017), que establece los ajustes razonables, las configuraciones de apoyo y el desarrollo de adaptaciones curriculares significativas o de acceso, entendidas como “aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias

y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular...” (ONU, 2006, art. 2). Sin duda, la reglamentación mencionada se refiere a los alumnos con discapacidad, ya que, como se indicara, es desarrollada por profesionales de dicha modalidad del sistema. Pero visto que no hay otro material de sustento de lo que se realiza en las prácticas áulicas, los diversos actores aplican lo especificado en esa reglamentación.

La práctica que posee mayor habitualidad es la relacionada con generar ajustes menores en cantidad o extensión de un saber y dotar de mayor tiempo al aprendizaje. Las *configuraciones de apoyos* implican establecer franjas horarias, tareas, alternancias entre el docente integrador y el docente de apoyo a la integración. En el presente estudio, se avanza sobre esta noción, considerando necesario el trabajo en parejas pedagógicas, entendiendo el proceso como co-enseñanza (Rodríguez, F., 2017; Durán y Miquel, 2003). Esto permite el trabajo en clases heterogéneas, donde se valoran las diferencias (Perry, 2017) porque existe una relación de escucha mutua.

Continuando con el registro descriptivo de la realidad, otra estrategia vislumbrada fue la de variar el modo de acceso a la información. En segundo grado, la práctica habitual es la copia por parte de los estudiantes de lo planteado por el docente. Dado que la capacidad de copiar es una de las que presenta mayor dificultad entre las DANE, los docentes facilitan por otro medio dicho contenido (entrega de impresiones, copia del docente, facilitación del material, entre otras estrategias). Según se constató, si bien la diversidad de recursos y el uso de los mismos varían entre las escuelas bajo estudio, es necesario reconocer que las mismas cuentan con los materiales necesarios. Sin embargo, el espacio se constituye, en dos de las instituciones, en una herramienta facilitadora, dado que permite variar las propuestas, la organización de los estudiantes, el trabajo colaborativo, el uso de otros recursos. En cambio, en la tercera escuela, el espacio se convierte en un escollo muy difícil de sortear, ya que su reducción rigidiza toda posibilidad de variación.

Contar en la institución con docentes de apoyo a la integración de alumnos con DEA, se convierte en un insumo vital, si los mismos desarrollan empatía con la clase y vínculo con la docente. Los saberes propios para el trabajo con la problemática o discapacidad nutren y son siempre aplicables a otros estudiantes. Asimismo, los docentes de apoyo a la integración trabajan con la docente de aula y el equipo de orientación psicopedagógica en la construcción del proyecto pedagógico individual (DGE, Res. N° 3399/2019). Esto conlleva que la docente repense variaciones a la propuesta curricular, reflexión que en sí misma es importante para concebir el acto educativo como múltiple y no basado en una única y homogénea propuesta. Otra acción habitual es el desarrollo periódico de reuniones con los padres y con los equipos de profesionales que acompañan al niño en sus tratamientos o intervenciones.

## ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE SE UTILIZAN EN EL AULA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El primer aspecto analizado fue el de las *barreras para el aprendizaje* (Ainscow, 2002; Brailovsky, 2019; Calvo y Manteca, 2016). En relación con el abordaje y eliminación de las mismas, los docentes demuestran escasos conocimientos sobre qué se entiende por barreras, por lo que no establecen acciones específicas. Refieren que la principal barrera se relaciona con el acceso al saber por medio de la lectoescritura y frente a ello recurren a medios orales y apoyos gráficos.

Sin embargo, todos los docentes establecen la necesidad de mediación personalizada y el trabajo por medio del apoyo de auxiliares docentes (Arnaiz, 2012; León, 1999; Perry, 2017), entendida ésta como la estrategia propicia, aun cuando no cuentan con ellos.

En algunos alumnos con diagnóstico se establecen procesos de medicalización. Generalmente se corresponde con el suministro de Ritalina® o Rubifen®, administradas antes del ingreso a la escuela. En algunas escuelas toman en consideración el ajuste de los horarios. En otras se respetan las parrillas horarias fijadas, lo que conlleva que algunas materias no cuenten con el estímulo adicional de la droga, lo que significa una pérdida significativa de la estrategia.

Sobre los procesos de evaluación, en todas las instituciones se establece la necesidad de variar los tiempos. Se fraccionan o clarifican las consignas, se establecen indicadores y/o se trabaja en entornos tranquilos fuera del aula, con el apoyo generalmente del equipo de orientación, y se aplican métodos orales.

#### ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES EN LA MATERIA Y EL MANEJO DE NORMATIVAS

En relación con la formación inicial, la constante en la expresión de los docentes es la absoluta carencia de saberes y capacidades para la atención a la diversidad.

Con respecto a la formación permanente, post egreso, los docentes indican haber realizado escasas capacitaciones en la materia. En su mayoría, establecen haber asistido a congresos. Indican que los mismos solo les brindan elementos teóricos, pero no se desarrollan líneas específicas de acción o intervención. Los docentes de las tres instituciones exponen que se trabaja en jornadas obligatorias sobre normativa y documentos o marcos teóricos (Booth y Ainscow, 2002; CAST, 2011; DGE, Res. N° 3399/2019).

Asimismo, expresan que se desarrollan diversos talleres al interior de las escuelas (a veces con profesionales invitados), con los equipos de orientación, sobre todo en el momento del ingreso de un alumno con algún problema particular. En estos encuentros se repiensen líneas de acción y algunas opciones para el aula (Arnaiz, 2012).

#### LOS DIAGNÓSTICOS COMO PROCESOS CLAVES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Repensar la inclusión como un hecho que supera pensar la integración de alumnos con DEAs es necesario para estructurar una propuesta de acción concreta fundada.

El paso inicial se vincula a los procesos diagnósticos, que docentes atentos y comprometidos desarrollan en instancias diversas. Estos constituyen una herramienta central y valiosa ya que permiten vislumbrar las dificultades o situaciones particulares y dar dirección a los procesos.

El documento de apoyo a las DEA brinda al docente pistas para estar atentos sobre la posible presencia de situaciones que requieran especial atención:

Desorganización y pérdida de útiles. Distracción y dificultad para organizar tareas. Desprolijidad y desorganización espacial en la hoja. Dificultad para aprender a leer y escribir. Retraso. Lectura silabeante incluso al final de 2° grado. Producción escrita pobre, que contrasta con lo oral. Dificultad para evocar palabras. Escaso disfrute de tareas que implican lectura y escritura. Posible impulsividad y tendencia a evadir tareas escolares (MEN, 2019, p. 13)

Así, en los procesos de aprendizaje es central advertir estos indicadores, para su abordaje. Frente a situaciones que se estimen de mayor complejidad, los gabinetes de orientación psicopedagógica generan derivaciones a profesionales que se encargan del desarrollo de los diagnósticos específicos. La situación ideal es que el mismo se aborde de forma multidisciplinaria y que responda a un proceso contextualizado, no a instrumentos estándar, protocolos o una simple consulta. Esto garantiza, según Rello (2019), que el diagnóstico sea diferencial, es decir, que contemple la discriminación entre trastornos que poseen generalmente co-morbilidad.

Es necesario el desarrollo de una anamnesis completa. Tener en cuenta las circunstancias e historial personal integral del alumno puede dar pistas certeras. Además, el diagnóstico ha de ser dinámico, longitudinal y participativo, involucrando a todos los actores. Debe brindar estrategias o líneas de acción para la intervención posterior. Su sola enunciación carece de sentido en sí misma.

En este campo, se hacen presentes aun posturas contrapuestas, que versan sobre la posibilidad de los diagnósticos de dar información para la toma de decisiones o la generación de etiquetas apresuradas vinculadas con procesos de estigmatización, patologización o medicalización temprana e innecesaria,

evitables, si son desarrolladas de forma inapropiada. Al respecto, es necesario remarcar este riesgo particular, ya que diversos autores denuncian cómo, a partir de los años noventa, se viene produciendo la expansión en América Latina de los procesos de patologización y medicalización de la infancia temprana. (Janín, 2018; Levin, 2010; Untoiglich, 2013, 2014; Vasen, 2017).

La búsqueda continua de posibles vías de acción frente a las dificultades educativas conduce a padres, docentes y profesionales a pensar, muchas veces, que la única salida se halla en la generación de una etiqueta diagnóstica y, a partir de ella, la asignación de diversas prestaciones. Al respecto Vasen (2010, 2013, 2016, 2017) establece que este diagnóstico se convierte en una contraseña para acceder a servicios. Esta postura es apoyada por otros autores, que consideran que se encuadra en diagnósticos médicos a niños que no poseen ninguna patología comprobable (Dueñas, 2014; Levin, 2010; Untoiglich, 2014).

Vasen (2017) establece que la posesión del diagnóstico, en muchos casos sólo otorga un nombre a un síntoma y no brinda ninguna línea de acción sobre cómo intervenir (Vargas, 2015; Vaello, 2011). En este punto es necesario repensar (sobre) la patologización. En ésta, procesos naturales, inherentes al ser humano, se asumen como patológicos y son tratados como enfermedades (Korinfeld, 2005, Untoiglich 2014). En el presente estudio, remarcamos la centralidad de considerar la problemática para evitar que, desde el trabajo áulico y profesional docente, se habilite el desarrollo de la misma.

## DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El Sistema Educativo Argentino se desarrolló en el marco del paradigma técnico positivista, bajo la noción de conformar colectivos de alumnos agrupados por edad supuestamente equivalentes en desarrollos. Un docente, según este modelo, es capaz de atender a un grupo numeroso de alumnos con estrategias y prácticas homogéneas que logran aprendizajes preestablecidos.

Siguiendo la crítica de Baquero (2001), negamos hoy la posibilidad de que se pueda organizar un régimen de trabajo sincrónico, en el que el desarrollo del aprendizaje se logre por la implementación de las mismas actividades, en los mismos entornos y con los mismos recursos “la homogeneización es espíritu y letra en nuestras escuelas, casi al modo expresado por McLuhan (1967), cuando establece que el pez es ignorante del agua, medio en el que vive y no es para nada percibida por éste” (Skliar, 2018, p. 175).

Los procesos contemporáneos que buscan la inclusión de todos en el sistema, con sentido de universalidad, nos llevan a cuestionar la homogeneidad. Desde esta afirmación se reconstruyen los procesos considerados pertinentes en el trabajo con DANE. Vasen (2017) plantea que, en el paradigma que se abre a la educación obligatoria, se hace inconcebible pedir a todos los alumnos lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con idéntica evaluación. Supuestos de base que también son remarcados por otros autores, los que revisan la necesidad de pensar la inclusión de todos, no sólo de alumnos con necesidades educativas especiales (Gardner, 2016; Terigi, 2012; Meirieu, 2009; Ramírez, 2016; UNESCO, 2017).

La inclusión educativa y la atención a la diversidad en el aula no son una opción educativa, sino una realidad que debe ser atendida.

Tenti Fanfani (2011) plantea que se hace necesario el despliegue de una pedagogía de la presencia, centrada en procesos de responsabilidad, compromiso, apertura, de reciprocidad entre el docente y otros adultos con el fin de construir inclusión basada en procesos multicausales y complejos.

Las interacciones han de ser diversas, aceptando y propiciando múltiples métodos de respuestas y comunicación y el desarrollo de las funciones ejecutivas, con herramientas tradicionales y/o digitales.

El entorno debe ser optimizado, minimizando la posible generación de sensación de inseguridad y distracciones. Lo que se busca es que el mismo permita múltiples formas de implicación. Facilitar opciones de esfuerzo, trabajar sobre la persistencia, el cumplimiento de metas y desafíos que sean concebidos como tales por el propio estudiante. Posibilitando que se transfiera a la realidad lo aprendido en la reflexión sobre situaciones problemáticas.

Sin lugar a dudas una formación específica del profesorado en atención a las diferencias se hace vital si se pretende que los docentes asuman la realidad de la diversidad y su responsabilidad frente a la misma (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Gisbert y Climent, 2017; Perrenoud, 2001; Terigi, 2012). Este proceso, si es continuo, ha de permitir al docente generar flexibilización y capacidad de cuestionamiento, estudio y creatividad. Adecuando las propuestas y entornos para hacer accesibles las prácticas y facilitar el aprendizaje. Al respecto es importante repensar, con Stigliano y Gentile (2006) que los docentes han de “respetar el momento madurativo del alumno...estimular el pensamiento reflexivo o multicausal...estimular los vínculos interpersonales” (p. 9).

Es una realidad que los alumnos poseen capacidades, intereses y motivaciones diferentes, lo que conlleva la necesidad de pensar itinerarios educativos diferentes.

Otra variable es la relación directamente proporcional entre el número de alumnos y la capacidad del docente para entregar tiempo de calidad y mediar los aprendizajes (Dockendorff, 2015). Es, según el autor, el tiempo el que termina determinando la cantidad de interacciones entre el docente y el alumno. Asimismo es el número el que posibilita o limita el trabajo individualizado y la atención a la diversidad, el trabajo colaborativo, la variación de actividades o la generación de debates (Philip, 1992; Rodríguez, J., 2017).

Para completar esta mirada sobre la inmensa responsabilidad docente, y sin intentar ser exhaustivos, para que la inclusión sea una realidad en el aula, en la escuela y en la sociedad, podemos afirmar, siguiendo a Gimeno (2000):

todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que... pueda hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad (p. 2).

Así, en materia escolar, la inclusión supone que el estudiante no ha de adecuarse a los requerimientos del sistema sino más bien que este último dé respuesta a sus necesidades. Cada niño, sin importar su punto de partida, su procedencia, su constitución, requiere ser atendido. La concepción de una escuela inclusiva se centra en una perspectiva que se corre del eje de que el individuo es quien debe ser transformado; más bien es misión de las prácticas educativas y los contextos dar respuestas a cada uno.

El desafío de la inclusión educativa es modificar a las escuelas, sus prácticas, lo que sucede en las aulas, el trabajo individual y cooperativo, para que los niños se sientan felices y protegidos, cómodos para desarrollarse y crecer.

Un modelo acorde es el denominado DUA (CAST, 2011) que presenta una serie de principios a considerar si se repiensa una educación inclusiva.

Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje). Los estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información para el aprendizaje. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Los estudiantes difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). Los estudiantes difieren en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender (p. 123).

Cada uno de los principios tiende al desarrollo de alternativas que ponen el foco en la atención a la diversidad como una premisa de partida, dando respuesta a los interrogantes: ¿cómo recogen la información los estudiantes?, ¿cómo comunican expresan e interactúan con dicha información?, ¿cómo fueron invitados e involucrados en el aprendizaje? y ¿cómo transfieren lo aprendido a su contexto?

La propuesta de DUA (CAST, 2011) conlleva la necesidad de pensar entornos educativos variables, flexibles, que propongan objetivos, métodos, recursos y procesos de enseñanza y evaluación diversificados. Esto implica un compromiso adicional por parte de los educadores, quienes se disponen a atender a todos los

estudiantes en su especificidad (Álvarez y López, 2015). Generar diseños flexibles y robustos, con apertura para variar el plan de educación y disposición para seguir aprendiendo de acuerdo a los emergentes.

Podemos afirmar que no existe un alumno promedio para el que pueda desarrollarse una clase estándar (Parra, 2017). Aceptando esto, si la escuela no emprende el proceso y la cultura de inclusión, ¿para cuántos alumnos podemos decir que está pensado el sistema?

Con los adelantos de las ciencias que iluminan el hecho educativo, se puede pensar en propuestas que den cierta personalización, con profesores que piensen y ayuden a los niños a lograr el máximo respetando sus ritmos.

Personalidad, fortalezas, entorno, intereses, perfil cognitivo, motivación en cada área, sinergias con el grupo, soft skills, preferencias de aprendizaje y expresión, y su propia trayectoria, su background personal, incluso las actividades que hizo este último verano... son muchos los factores a tener en cuenta y que construyen para cada alumno un perfil único de aprendizaje. Un perfil que además no es fijo, sino evolutivo y que se ve afectado por el entorno y las nuevas experiencias de aprendizaje formal e informal (Bánfaldi, 2019, p. 1).

No existen individuos abstractos, éstos siempre son concretos, con un nombre, una singularidad que los hace irrepetibles y allí su importancia vital. Singularidades que tiene que atender el maestro, asistir y desarrollar en la buena enseñanza (Bonals y Sánchez, 2007; De Redondo y Vega, 2006; Flórez, 1994; Untoiglich, 2014). Para ello se ha de entender y respetar la plasticidad neuronal. Comprender y aceptar que el cerebro se recrea continuamente, gestando caminos y conexiones cerebrales nuevas, reciclando o generando un bricolaje de circuitos neuronales que se hallan en desuso (Dehaene, 2014, 2015, 2016; Guillén, 2017; Mora, 2013). Una escuela inclusiva ha de aceptar y reconocer la importancia de la presencia, la participación y los logros de cada uno de los estudiantes.

Para cerrar este sustento es necesario resaltar que, frente a cada emergente, la escuela ha de registrar y atender a las barreras que se hagan presentes. Sean metodológicas o prácticas, las que se desarrollan propiamente por la tarea del docente en planificación o ejecución. Las barreras socioeconómicas, relacionadas con los recursos tanto del centro como de las familias. Las situaciones que obturen el aprendizaje desde lo actitudinal o volitivo. Las barreras propias de la infraestructura o del uso del tiempo y los espacios. Las limitaciones de tipo comunicacional.

Superar barreras, implica una cultura que ha de transmitirse en cada espacio a cada persona relacionada con la vida institucional. Siguiendo a Leire, Fernández y Goicoechea (2010), podemos afirmar que la inclusión es un proceso, un continuo, ya que no hay, como hemos indicado, un único modo, lo que conlleva una búsqueda que no concluye, sino más bien comienza, cuando se encuentra una respuesta a una necesidad evidenciada.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El proceso de intervención y de análisis de la realidad permitió construir una serie de propuestas de atención a DANE.

Uno de los principales resultados se centra en el reconocimiento de la importancia de dar continuidad a las prácticas reflexivas por parte de los diversos actores, entendiendo a la Investigación Acción Participativa como la estrategia adecuada y oportuna para trabajar desde los emergentes que, a diario, nos interpelan en el aula. Aunque se comprende el tiempo y el esfuerzo adicional que requieren estos procesos, lo que constituye un escollo a superar.

La cultura institucional en inclusión, es una fortaleza encontrada en la implementación de la propuesta, ya que todos los actores se hallaban dispuestos a ser parte de ella. Esta se considera un requisito para que sean reales los procesos de atención a DANE, lo mismo que la incorporación de recursos y personal que pueda brindar respuestas a los requerimientos. La variación en las estrategias curriculares y la aplicación de propuestas multisensoriales que logren la afectación real de los alumnos en función de los aprendizajes.

Otro supuesto de base es el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes. Se entiende que el saber se desarrolla siempre en un acto de vinculación y co-producción.

La sociedad actual está basada en el desarrollo de la imagen, lo que conlleva la necesidad de incrementar los apoyos visuales. Para el desarrollo de aprendizajes específicos, se proponen diversas estrategias que involucren sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.

La anticipación es otro de los recursos que organiza a todos los alumnos, más aun a aquellos que tienen dificultades. La construcción de entornos predecibles, amigables y seguros, como factor que genera confianza. El reconocimiento de los tiempos propios de cada niño. La plena confianza y la asunción de la plasticidad como basamento para el aprendizaje.

El empleo de técnicas de estudio, que generan paulatinos procesos de autonomía. El trabajo en procesos de comprensión de textos mediados por el docente. El desarrollo de anticipaciones e hipótesis y la modelización e institucionalización del saber.

En el sistema estudiado, si se pretende la atención personalizada, variación de estrategias, tutorización y uso de TIC, el trabajo en pareja pedagógica es imprescindible, con propuestas de co-enseñanza. Quedó claramente establecido que el apoyo de otro docente en el aula es central, dado el número de estudiantes de las aulas.

Al igual que se indicara con anterioridad, estos aportes requieren de los docentes, comprometidos en su desarrollo e implementación. Desde el trabajo atento, escucha, generación de diagnósticos pedagógicos y toma de decisiones reflexivas y fundadas.

Por último, la inclusión de los padres en los procesos es entendida como una variable clave para el desarrollo integral de alumnos con DANE. Sin embargo, cuando la familia no da respuesta, es el colegio el que ha de gestionar estrategias para responder a las necesidades del niño y evitar frustración.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (327), 68-82. Recuperado de <https://bit.ly/3k6WKRN>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Hvmanitas
- Álvarez, P. y López, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Educación y educadores*, 18 (2), 193-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429691>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Educación inclusiva*, 10 (2), 195-210. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Bánfaldi, P. (24 de Abril de 2019). *Despidamos al alumno medio*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ined21.com/despidadamos-al-alumno-medio/>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 4 (9), 71-85. Recuperado de <https://bit.ly/31gkom7>
- Bonals, J. y Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona, España: Grao.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Recuperado de <https://bit.ly/3i3Rexh>
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía entre paréntesis*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Calvo, S. y Manteca, F. (2016). Ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 49-64. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2707>

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Traducción al español versión 2.0. Recuperado de [http://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- De Redondo, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Dehaene, S. (2016). *El cerebro matemático*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Dirección de Educación Especial (2017). *Documento de apoyo: diversidad*. Recuperado de <http://www.mendoza.edu.ar/semana-de-la-inclusion-educativa/>
- Dirección General de Escuelas (2013). *Resolución N° 444. Primer y el segundo año de la escolaridad como Unidad Pedagógica*. 4 de Abril de 2013.
- Dirección General de Escuelas (2019). *Resolución N° 3399. Actualización normativas inclusión educativa personas con discapacidad*. 05 de Febrero de 2019.
- Dockendorff, M. (2015). *Número de alumnos por curso* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2Dt9bGO>
- Dueñas, G. (2014) *¿Niños o síndromes?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, (331), 73-76.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Mc Graw Hill.
- Gardner, H. (2016). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa N° 81 y 82*. Recuperado de [http://altascapacidadescse.org/pdf/la\\_construccion\\_del\\_discurso.pdf](http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf)
- Gisbert, D. y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (41), 31-44. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/260>
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid, España: Alianza.
- Janín, B. (2018). *Infancias y adolescencias patologizadas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Korinfeld, D. (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia. En Langer, E.; et al (Ed.), *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias*, (pp. 88-104). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Leire, A., Fernández, J. y Goicoechea, P. (2010, 14 de septiembre). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? *Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bit.ly/30zMWYB>
- León, M. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 3 (2), 11-38. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf>
- Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- MEN (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA)*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando\\_barreras\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_participacion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_con\\_dificultades\\_especificas\\_del\\_aprend](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_dificultades_especificas_del_aprend)
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parra, A. (2017). El alumno promedio no existe. *Grupo educar*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/alumno-promedio-no-existe/>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. París, Francia: GRAO.

- Perry, A. (2017). Co-teaching: cómo hacerlo funcionar. *Cultofpedagogy*. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/co-teaching-como-hacerlo-funcionar/>
- Philip, J. (1992). *La vida en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Morata.
- Picornell, A. (2019). La realidad de los derechos de los niños y de las niñas en un mundo en transformación. *Revista Direito Práx*, 10 (2), 1176-1184. Recuperado de [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2179-89662019000201176](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000201176)
- Ramírez, I. (Coord.) (2016). *Voces de la inclusión*. Buenos Aires, Argentina: Praxis.
- Rello, L. (2019). *Supera la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, F. (2017). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Educrea*, 8 (2), 219-233. Recuperado de [https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf)
- Rodríguez, J. (2017). *Las ventajas del aprendizaje cooperativo en educación inclusiva* (tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Almería, España.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2012). *El curriculum en acción*. Recuperado de [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZBCMvew0TSY>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Untoiglich, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida. *Nuances*, 25 (1), 20-38. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2743/2515>
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, España: Santillana.
- Vargas, J. (2015). *El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas*. *Perspectivas docentes*, (57), 40-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349231>
- Vasen, J. (2010). *Niños, padres y maestros hoy*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vasen, J. (2013). *Una nueva epidemia de nombres impropios*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vasen, J. (2016). *Autismos, ¿Espectro o Diversidad?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vasen, J. (2017). *Niños o cerebros*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.



## Efectos de la formación académica y del género sobre las destrezas de razonamiento científico de los estudiantes de secundaria: un estudio piloto

Effects of academic training and gender on scientific reasoning skills of secondary school students: a pilot study

*Julia Rodríguez Esteban*  
*Universitat de València, España*  
juoes3@alumni.uv.es

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-316>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494006>

*Joan Josep Solaz Portolés*  
*Universitat de València, España*  
Joan.Solaz@uv.es

*Vicente Sanjosé López*  
*Universitat de València, España*  
Vicente.Sanjose@uv.es

Recepción: 03 Marzo 2021

Aprobación: 05 Abril 2021

### RESUMEN:

En este estudio se intenta determinar el nivel de las habilidades de razonamiento científico de los estudiantes de educación secundaria y analizar la influencia de la formación académica y del género sobre dichas habilidades. También se pretende conocer las habilidades que presentan mayor dificultad para estos estudiantes. Han participado 122 estudiantes españoles de cuatro niveles académicos diferentes entre 8º y 11º grado (edades entre 13 y 17 años) a los que se ha administrado el cuestionario de habilidades de razonamiento científico propuesto por Hanson (2016). De las puntuaciones obtenidas en el cuestionario y del ANOVA realizado puede concluirse que: a) el nivel medio de habilidades de razonamiento científico no parece el apropiado; b) la formación académica tiene un efecto significativo sobre dichas habilidades; y c) el género no produce diferencias significativas. A partir del índice de dificultad de los ítems del cuestionario se localizan las destrezas más problemáticas para los estudiantes. Por último, se discuten las posibles implicaciones didácticas que se derivan del estudio.

**PALABRAS CLAVE:** destrezas de razonamiento científico, formación académica, género, educación secundaria.

### ABSTRACT:

This study attempts to determine the level of scientific reasoning skills of secondary school students and analyze the influence of students' academic level and gender on these skills. It also intends to ascertain the skills that students found difficult. The scientific reasoning skills questionnaire proposed by Hanson (2016) was administered to 122 Spanish secondary school students in grades 8-11 (ages 13-17 years old). From the questionnaire scores obtained and the ANOVA performed, it can be concluded that: a) the average level of scientific reasoning skills does not seem appropriate; b) academic training has a significant effect on these skills; and c) gender does not produce significant differences. The most problematic skills for students were located through difficulty index of the items included in the questionnaire. Finally, the possible didactic implications derived from the study are discussed.

**KEYWORDS:** scientific reasoning skills, academic training, gender, secondary education.

### INTRODUCCIÓN

En la investigación de Miller (1998) se recoge un bajo porcentaje de adultos alfabetizados científicamente en España. Por otro lado, de acuerdo con Manassero y Vázquez (2002), las evaluaciones hechas al alumnado español de secundaria y a su profesorado muestran carencias en algunas dimensiones de la alfabetización científica, en concreto, en la influencia de la sociedad en la ciencia y la tecnología, en la comprensión de la naturaleza de la ciencia y en el significado de la tecnología y su papel en relación con la ciencia. En la

misma línea, el estudio de Solaz-Portolés y Selfa (2016) muestra que la asimilación de conceptos básicos en la alfabetización científica no es satisfactoria al finalizar la educación secundaria obligatoria. Además, según Manassero, Vázquez y Acevedo (2001), en la educación secundaria obligatoria no se dan oportunidades suficientemente explícitas para promover en el alumnado una alfabetización científica y tecnológica que sea útil para su vida personal y social.

Existe un amplio consenso en que la alfabetización científica y tecnológica constituye una parte esencial de la educación básica y general de todas las personas (Acevedo, Vázquez y Manassero, 2003; Gil y Vilches, 2006). Por ello, la enseñanza de las ciencias no puede ceñirse sólo al conocimiento científico y tecnológico, sino que las competencias a desarrollar deben tener un carácter más holístico y una auténtica relevancia social para el alumnado (Holbrook y Rannikmäe, 2007). Según Quintanilla, Izquierdo y Adúriz (2014) el foco en las aulas de ciencias se debería poner en una genuina actividad científica escolar, en la cual se pongan en marcha diferentes procesos usuales de la investigación científica.

Si tomamos como base la definición de competencias dada por Klieme, Hartig y Rauch (2008), las competencias científicas podrían definirse como disposiciones cognitivas específicas que se adquieren mediante el aprendizaje y que son necesarias para afrontar con éxito determinadas situaciones o tareas en el ámbito de las ciencias. Se ha visto que, en el caso de la educación secundaria, estas competencias científicas están muy relacionadas con el interés por la ciencia de los estudiantes (Chi, Wang, Liu, y Zhu, 2017), su integración en el aula genera emociones positivas en los estudiantes (Chen, Pan, Hong, Weng, y Lin, 2020), y se desarrollan mejor cuando los profesores intervienen en el aula en *peer-coached* (Hsieh, Lin, Liu, y Tsai, 2019).

Las competencias de razonamiento científico se definen como la disposición a ser capaz de resolver un problema en una situación determinada aplicando un conjunto de destrezas y conocimientos de la ciencia (Krell, Dawborn-Gundlach, y Van Driel, 2020). Según estos autores, se incluirían dentro de estas competencias tanto las habilidades para resolver el problema científico, como la capacidad para controlar, planificar y evaluar los procesos de resolución del problema. Las competencias de razonamiento científico son básicas en la alfabetización científica (Bao, Cai, Koenig, Fang, Han, Wang, & Wang, 2009) y, por ello, se incluyen en las pruebas PISA (OECD, 2019).

De acuerdo con Wenning y Vieyra (2015) las destrezas de razonamiento científico representan la aplicación de los principios de la lógica a los distintos procesos de la ciencia (control de variables, formulación de hipótesis, análisis de resultados, diseño de experimentos, etc.) al objeto de generar conocimiento. De hecho, Fischer, Kollar, Ufer, Sodian, Hussmann, Pekrun, Neuhaus, Dörner, Pankofer, Fisher, Srijbos, Heene y Eberle (2014) señalan que actividades como la identificación de un problema, la formulación de preguntas, la generación de hipótesis, diseño de experimentos, evaluación de pruebas o resultados de experimentos, extracción de conclusiones y su comunicación, son las más apropiadas en la promoción de las competencias de razonamiento científico. La importancia de estas habilidades en la educación está reconocida por la American Association for the Advancement of Science (1993) y el National Research Council (1996). En el metaanálisis de Engemann, Neuhaus y Fischer (2016) se muestra que las intervenciones efectuadas en diferentes investigaciones, para mejorar las destrezas de razonamiento científico en la educación secundaria, han sido exitosas. No obstante, como resaltan Piekny y Maehler (2013), el desarrollo en los estudiantes de secundaria de las distintas destrezas de razonamiento científico se lleva a cabo de forma escalonada.

Tanto en el estudio de Beaumont-Walters y Soyibo (2001), como en el de Piekny y Maehler (2013), se ha constatado que los niveles de razonamiento científico de niños y adolescentes mejoran con la edad. Esto resulta coherente con el hecho de que las destrezas de razonamiento científico escolar están asociadas con las destrezas metacognitivas (Amsel et al., 2008), y que éstas progresan a medida que se avanza en la educación secundaria (Van der Stel, Veenman, Deelen, y Haenen, 2010; Veenman y Spaans, 2005). Es importante destacar en este punto que la influencia del género de los estudiantes de educación secundaria no está todavía

bien establecida. En la investigación de Nieminen, Savinainen y Viiri (2013) parece que los chicos superan a las chicas en estas habilidades. Sin embargo, en los resultados obtenidos por Piraksa, Srisawasdi y Koul (2014) el género de los estudiantes no tiene efectos significativos sobre la capacidad de razonamiento científico.

Dada la escasez de estudios, tanto en Latinoamérica como en España, sobre el nivel de las habilidades de razonamiento científico en la educación secundaria y sobre la influencia de la formación académica y del género sobre dichas habilidades, los objetivos del presente estudio se han centrado en: a) Determinar el nivel de las habilidades de razonamiento científico de los estudiantes a lo largo de la educación secundaria; b) Analizar cómo influye la formación recibida y el género de los estudiantes en estas habilidades; y c) Conocer en cuáles de estas habilidades los estudiantes presentan mayores dificultades y si estas dificultades se reducen con la formación.

## METODOLOGÍA

### Diseño de la investigación

Se empleó un diseño “ex post facto” prospectivo, ya que se midió el nivel de destrezas de razonamiento científico en estudiantes que ya habían recibido formación científica y no hubo ningún tipo de tratamiento. Como se pretendía estudiar el influjo de dos variables independientes (nivel académico y género) sobre una dependiente (destrezas de razonamiento científico), fue un diseño prospectivo factorial. En consecuencia, la técnica de análisis de datos más apropiada fue el análisis de varianza.

### Participantes

Participaron 122 alumnos de un centro educativo público de educación secundaria ubicado en una gran ciudad española, de los cuales 55 eran mujeres y 67 hombres. De los 122, 105 cursaban la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO (49 de 2º de ESO -8º grado, entre 13 y 14 años-, 41 de 3º de ESO -9º grado, entre 14 y 15 años-, 15 de 4º de ESO -10º grado, entre 15 y 16 años-), y los 17 restantes de 1º de Bachillerato -11º grado, entre 16 y 17 años-. Todos los alumnos cursaban, al menos una asignatura científica, en concreto la asignatura de Física y Química.

### Instrumento

Se utilizó el cuestionario diseñado y validado por Hanson (2016) para estudiantes de educación secundaria estadounidenses. Las razones por las que se empleó este cuestionario fueron:

- De todos los cuestionarios de medida del razonamiento científico que aparecen en la literatura (Opitz, Heene, & Fischer, 2017) es el que evalúa mayor número de dimensiones de razonamiento científico (en el trabajo de Wenning y Vierya (2015) pueden verse todas ellas).
- Está diseñado específicamente para la educación secundaria.
- Es relativamente reciente.
- No es excesivamente largo y puede cumplimentarse en una sesión de clase ordinaria.
- Los índices de dificultad y de discriminación biserial-puntual de los ítems, así como la fiabilidad del cuestionario son muy razonables, en Hanson (2016) pueden consultarse todos estos datos.

Dos profesoras universitarias de lengua inglesa tradujeron el cuestionario original al castellano. Seguidamente, los autores del estudio llevaron a cabo una leve adaptación del mismo para mejorar su comprensibilidad. Fundamentalmente, se cambiaron las unidades de las distintas magnitudes que aparecen (longitud, velocidad, masa, etc.) al Sistema Internacional de Unidades, más conocido por los estudiantes. También se modificaron algunas frases en las que el lector debía realizar demasiadas inferencias para entenderlas. Finalmente, y antes de proceder a su administración, se dio a leer a tres estudiantes de secundaria para ver si se generaba algún problema de comprensión. No se presentó ningún problema.

La versión final del cuestionario contiene 26 ítems de opción múltiple con cinco respuestas posibles. Sólo existe una respuesta correcta. Cada uno de ellos evalúa una habilidad de razonamiento. Estas habilidades se categorizan a su vez en cinco niveles: elementales, básicas, intermedias, integradas y excelentes (Hanson, 2016). En la Tabla 1 se muestran las habilidades o destrezas de razonamiento científico que pertenecen a cada una de estas cinco categorías y se indica el ítem que corresponde a dicha destreza. En el Anexo 1 se muestran algunos ítems del cuestionario.

TABLA 1  
Categorías, habilidades de razonamiento científico en cada una de ellas e ítems del cuestionario donde se presentan dichas habilidades

Categoría	Destrezas de razonamiento científico	Ítem
Iniciales	Clasificar	2
	Conceptualizar	3
	Concluir	5
	Contextualizar	1
	Generalizar	4
	Ordenar	6
	Problematizar	8
Básicas	Estimar	7
	Explicar	12
	Predecir	9
	Usar razonamiento condicional	10
Intermedias	Aplicar información para resolver un problema	11
	Describir relaciones entre variables	16
	Dar sentido a datos cuantitativos	15
	Usar razonamiento combinatorio	14
	Usar razonamiento correlacional	13
Integradas	Definir con precisión el problema a estudiar	17
	Definir con precisión el sistema a estudiar	18
	Diseñar y realizar experimentos	20
	Interpretar datos para establecer leyes	21
Excelentes	Analizar la respuesta por el valor numérico o las unidades	25
	Justificar una conclusión por evidencia empírica	23
	Distinguir coincidencia de causa y efecto	19
	Distinguir correlación de causa y efecto	26
	Usar las matemáticas para resolver problemas	22
	Usar razonamiento proporcional	24

Elaboración propia

## Procedimiento

El cuestionario se repartió y se cumplimentó de forma individual durante una de las sesiones normales de clase, de 50 minutos. Durante los cinco primeros minutos se les explicó la finalidad y el modo de cumplimentar el cuestionario, y se resolvieron las dudas. Las respuestas correctas se puntuaron con 1 punto y las incorrectas con 0. Así pues, la puntuación máxima posible fue de 26 puntos.

## RESULTADOS

La fiabilidad del cuestionario se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach que resultó ser de 0.78, que puede considerarse aceptable. En la Figura 1 se muestra la puntuación media en el cuestionario de habilidades de razonamiento científico en función del nivel académico y del género. La puntuación total media ha sido de 12.55, con una desviación estándar de 4.41 (escala 0-26).

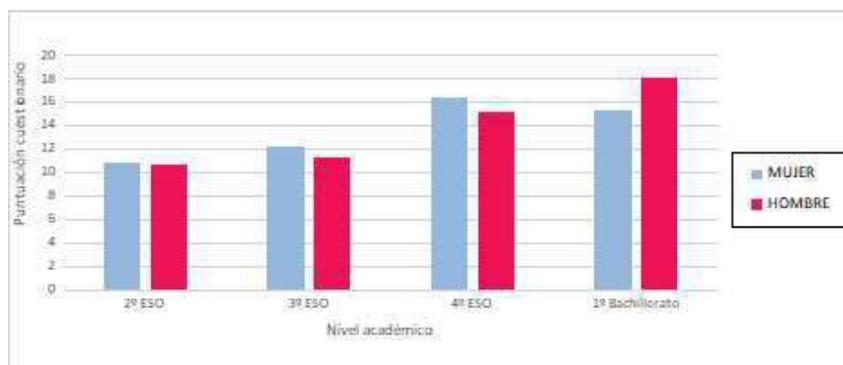


FIGURA 1

Puntuación en el cuestionario de habilidades de razonamiento científico según nivel académico y género  
Elaboración propia

Con el fin de analizar de manera más exhaustiva los resultados anteriores se llevaron a cabo varios análisis estadísticos. En primer lugar, se aplicó el test de normalidad de Shapiro-Wilk a las puntuaciones de los cuestionarios en cada nivel académico, que condujo a valores de los niveles de significación  $p > .05$  en todos los casos. En consecuencia, se puede rechazar la hipótesis nula y puede considerarse que las puntuaciones en cada nivel académico siguen una distribución normal.

A continuación, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) tomando como factores intersujetos el género de los estudiantes (con dos valores, hombre y mujer) y el nivel académico (con cuatro valores: 2º, 3º y 4º de ESO, y Bachillerato), y como variable dependiente la puntuación total del cuestionario de destrezas de razonamiento científico. Los resultados del ANOVA ponen de manifiesto que: a) el nivel académico tiene un efecto significativo sobre la puntuación total del cuestionario con un tamaño del efecto alto,  $F(3,114) = 14.7$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .27$ ; b) la variable género no influye significativamente en la puntuación obtenida,  $F(1,114) = 0.05$ ,  $p = .82$ ; y c) la interacción entre los dos factores no produce efectos significativos. Además, la aplicación de pruebas post hoc evidencia diferencias significativas de puntuación en el cuestionario entre 2º y 4º de la ESO, 3º y 4º de ESO, 2º de ESO y Bachillerato, y 3º de ESO y Bachillerato ( $p < .01$  en todos los casos).

En la Figura 2 se proporcionan los índices de dificultad de los ítems del cuestionario. Puede verse en ella que los ítems que tienen un índice de dificultad por debajo de 0.4 (esto es, han respondido acertadamente menos de 40% de los estudiantes y, por tanto, pueden considerarse los más difíciles) son: ítem 8 (i.d. = 0.27), ítem 11 (i.d. = 0.35), ítem 12 (i.d. = 0.27), ítem 14 (i.d. = 0.35), ítem 15 (i.d. = 0.16), e ítem 25 (i.d. = 0.35). En el Anexo 1 se muestran dichos ítems.

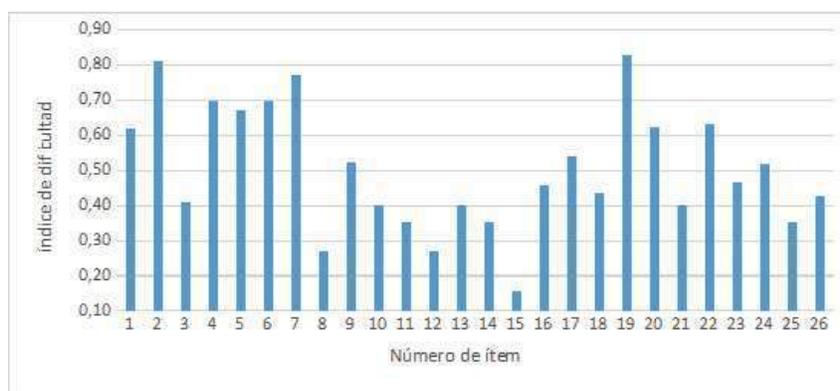


FIGURA 2  
Índice de dificultad de los ítems del cuestionario de habilidades de razonamiento científico.  
Elaboración propia.

El porcentaje de estudiantes que han elegido la respuesta correcta en estos ítems más difíciles en función de su nivel académico viene recogido en la siguiente representación gráfica (Figura 3).

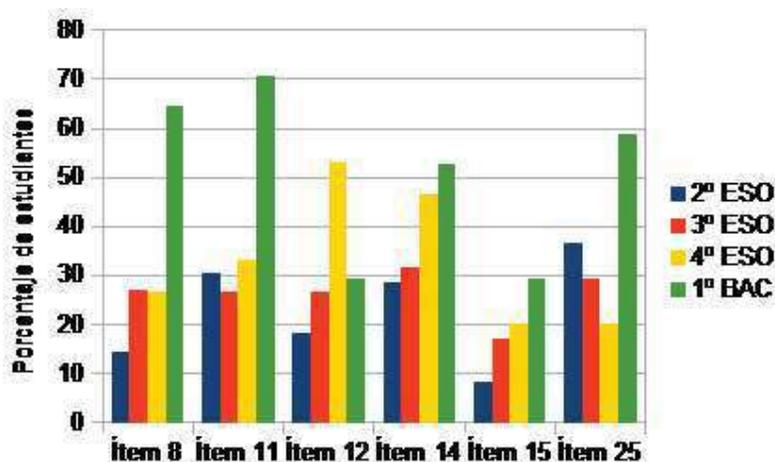


FIGURA 3  
Porcentaje de estudiantes que responden correctamente cada ítem según su nivel académico.  
Elaboración propia

Al objeto de analizar cómo influye el nivel académico sobre el porcentaje de estudiantes con respuestas correctas en estos ítems difíciles, se ha aplicado la prueba chi cuadrado sobre las tablas de contingencia construidas con el número de estudiantes en cada nivel académico que ha contestado bien (puntuación 1 en el ítem) o mal (puntuación 0) en cada uno de dichos ítems. El valor de chi cuadrado y su nivel de significación, con 2 grados de libertad y 122 sujetos en todos los casos, resultó ser: Ítem 8,  $X^2 = 16.26$ ,  $p < .01$ ; Ítem 11,  $X^2 = 11.06$ ,  $p < .05$ ; Ítem 12,  $X^2 = 7.17$ ,  $p = .07$ ; Ítem 14,  $X^2 = 4.37$ ,  $p = .22$ ; Ítem 15,  $X^2 = 4.82$ ,  $p = .19$ ; y Ítem 25,  $X^2 = 6.36$ ,  $p = .10$ . Por tanto, sólo hay dos ítems, el 8 y el 11, donde existe una asociación estadísticamente significativa entre nivel académico y el número de estudiantes que los contestan bien. En los demás ítems no puede afirmarse que el nivel académico influya de forma estadísticamente significativa en el resultado.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La puntuación total media obtenida por nuestra muestra, 12.55 sobre 26, es muy similar a la obtenida por Hanson (2016), 11.18, con estudiantes de 9º, 10º, 11º y 12º grado (equivalentes a los niveles españoles desde 3º de ESO a 2º de Bachillerato). No obstante, el nivel de habilidades de razonamiento científico puede considerarse inapropiado, ya que la puntuación total media no llegaría al 5 en la escala 0-10 (4.82).

Como se observa en la Figura 1 la puntuación de las habilidades de razonamiento científico crece con el nivel académico (aunque no de forma monótona), como se espera a medida que se avanza en la formación científica, y en consonancia con los trabajos de Beaumont-Walters y Soyibo (2001) y de Piekny y Maehler (2013). Además, el ANOVA realizado confirma que la variable nivel académico produce diferencias significativas en la puntuación, que se localizan entre los dos cursos superiores y los dos inferiores. Es decir, realmente el nivel de razonamiento científico comienza a ser aceptable a partir de 4º de ESO (10º grado, entre 15 y 16 años).

También la Figura 1 muestra que las habilidades de razonamiento científico son muy similares en chicos y chicas, y esto ocurre con independencia del nivel académico. El ANOVA llevado a cabo ratifica que las escasas diferencias de puntuación en el cuestionario entre chicos y chicas no son estadísticamente significativas, y tampoco ha resultado significativa la interacción entre género y nivel académico. Estos resultados son coherentes con los Piraksa, Srisawasdi y Koul (2014), y parecen constatar que el género no influye en el desarrollo de las destrezas de razonamiento científico.

Las destrezas de razonamiento científico que presentan más dificultades para los estudiantes, de acuerdo con la Figura 2, son: una “inicial”, problematizar (ítems 8), en la que se ha de saber cuál es la mejor pregunta de investigación sobre unos datos experimentales; una “básica”, explicar (ítem 12), donde se busca la mejor explicación para una evidencia experimental; tres “intermedias”, aplicar la información dada para resolver un problema (ítem 11), usar razonamiento combinatorio (ítem 14), que requiere saber qué pares de magnitudes son directamente proporcionales, y dar sentido a datos cuantitativos (ítem 15), donde se demanda la representación gráfica más coherente con un conjunto de datos experimentales; y una “excelente”, analizar la corrección de una respuesta por el valor numérico o las unidades de una magnitud (ítem 25). Todos estos ítems también tuvieron índices de dificultad por debajo de 0.4 en el estudio de Hanson (2016).

La prueba chi cuadrado ha puesto de manifiesto que solo en los ítems 8 y 11 la formación recibida por los estudiantes a lo largo de la educación secundaria permite reducir su dificultad de forma significativa. Dicho de otro modo, a medida que se avanza en la educación secundaria se desarrollan las destrezas de razonamiento implicadas en estos ítems. Sin embargo, esta circunstancia no se da en los ítems 12, 14, 15 y 25. Es decir, la formación de la educación secundaria no consigue mejorar que: se expliquen mejor hechos relacionados con experimentos (ítem 12), se encuentren magnitudes directamente proporcionales a partir de datos numéricos (ítem 14), se vinculen apropiadamente tablas de datos numéricos con representaciones gráficas (ítem 15), o se pueda analizar la veracidad de una respuesta que incluye el valor de una magnitud física a partir de las unidades que acompañan a dicha magnitud (ítem 25). Consecuentemente, de ello se deriva la necesidad de llevar a cabo actividades de aprendizaje específicas en el aula que incidan sobre todos estos aspectos.

Los resultados obtenidos revelan que las destrezas de razonamiento científico de los estudiantes de secundaria no son las adecuadas y sugieren la necesidad de cambiar la orientación del currículum de ciencias hacia el desarrollo de competencias de razonamiento científico. Esta necesidad está avalada por las propuestas teóricas formuladas por Zimmerman (2000) y Osborne (2013), quienes denuncian que la educación científica todavía está demasiado basada en tareas de bajo nivel cognitivo. En este sentido, Duncan y Arthurs (2012) señalan los beneficios de un currículum impregnado de actividades tanto sobre la naturaleza de la ciencia, como de carácter metacognitivo, y Fisher, Kollar, Ufer, Sodian, Hussmann, Pekrun, Neuhaus, Dorner, Pankofer, Fisher, Strijbos, Heene y Eberle (2014) apuntan las bondades de las actividades que promueven el razonamiento científico y la argumentación. Por su parte, Benford y Lawson (2001) subrayan

la utilidad, en el desarrollo de estas destrezas de razonamiento, de las metodologías de enseñanza de carácter indagatorio. Finalmente, en el estudio de Strom y Barolo (2011) se discute la potencialidad de los juegos para ayudar a desarrollar habilidades que promueven la aplicación del razonamiento científico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J., Vázquez A. & Manassero, M. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (2), 80-111.
- American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York, USA: Oxford University Press.
- Amsel, E., Klaczynski, P. A., Johnston, A., Bench, S., Close, J., Sadler, E., & Walker, R. (2008). A dual-process account of the development of scientific reasoning: The nature and development of metacognitive intercession skills. *Cognitive Development*, 23 (4), 452-471.
- Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, K., Han, J., Wang, J., & Wang, Y. (2009). Learning and scientific reasoning. *Science*, 323 (5914), 586-587.
- Beaumont-Walters, Y. & Soyibo, K. (2001). An analysis of high school students' performance on five integrated science process skills. *Research in Science & Technological Education*, 19 (2), 133-145.
- Benford, R. & Lawson, A. E. (2001). *Relationships between effective inquiry use and the development of scientific reasoning skills in college biology labs*. Report to the National Science Foundation, USA, Grant DUE 9453610. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456157.pdf>
- Chen, Y. C., Pan, Y. T., Hong, Z. R., Weng, X. F., & Lin, H. S. (2020). Exploring the pedagogical features of integrating essential competencies of scientific inquiry in classroom teaching. *Research in Science & Technological Education*, 38 (2), 185-207.
- Chi, S., Wang, Z., Liu, X. & Zhu, L. (2017). Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies. *International Journal of Science Education*, 39(16), 2171-2188.
- Duncan, D. & Arthurs, L. (2012). Improving student attitudes about learning science and student scientific reasoning skills. *Astronomy Education Review*, 11, 010102.
- Engelmann, K., Neuhaus, B. J., & Fischer, F. (2016). Fostering scientific reasoning in education—meta-analytic evidence from intervention studies. *Educational research and evaluation*, 22(5-6), 333-349.
- Fischer, F., Kollar, I., Ufer, S., Sodian, B., Hussmann, H., Pekrun, R., Neuhaus, B., Dorner, B., Pankofer, S., Fisher, S., Strijbos, J. W., Heene, M., & Eberle, J. (2014). Scientific Reasoning and Argumentation: Advancing an Interdisciplinary Research Agenda in Education. *Frontline Learning Research*, 2(3), 28-45.
- Gil, D. & Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica. Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 31-53.
- Hanson, S. (2016). *Assessment of scientific reasoning skills of High School Science students: A standardized assessment instrument* (tesis de máster). Illinois State University, Normal, Illinois, USA. Recuperado de <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/506>
- Holbrook, J. & Rannikmäe, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 29 (11), 1347 – 1362.
- Hsieh, F. P., Lin, H. S., Liu, S. C. & Tsai, C. Y. (2019). Effect of peer coaching on teachers' practice and their students' scientific competencies. *Research in Science Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9839-7>
- Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts*, pp. 3-22. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Krell, M., Dawborn-Gundlach, M. & van Driel, J. (2020). Scientific Reasoning Competencies in Science Teaching. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 66 (2), 32-42.

- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (2002). Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (1), 15-27.
- Manassero, M. A., Vázquez, A. & Acevedo, J. A. (2001). *Avaluació dels temes de ciència, tecnologia i societat*, Palma de Mallorca, España: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Miller, J. (1998). The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding of Science*, 7 (3), 203-223.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington D.C., USA: National Academy Press.
- Nieminen, P., Savinainen, A. & Viiri, J. (2013). Gender differences in learning of the concept of force, representational consistency, and scientific reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11 (5), 1137-1156.
- OECD (2019). PISA 2018. Assessment and Analytical Framework, PISA. París, France: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Opitz, A., Heene, M., & Fischer, F. (2017). Measuring scientific reasoning—a review of test instruments. *Educational Research and Evaluation*, 23 (3-4), 78-101.
- Osborne, J. (2013). The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 265-279.
- Piekny, J. & Maehler, C. (2013). Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain - general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 31 (2), 153-179.
- Piraksa, C., Srisawasdi, N. & Koul, R. (2014). Effect of Gender on Students' Scientific Reasoning Ability: A case study in thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116 (1), 486-491
- Quintanilla, M.; Izquierdo, M., & Adúriz, A. (2014). Directrices epistemológicas para promover Competencias de Pensamiento Científico en las aulas de ciencias. En M. Quintanilla (Ed.). *Las Competencias de Pensamiento Científico desde las 'emociones, sonidos y voces' del aula*, pp. 15-30. Santiago de Chile, Chile: Editorial Bellaterra.
- Solaz-Portolés, J. J., & Selfa, B. (2016). Estudio exploratorio de la asimilación de conceptos básicos en la alfabetización científica: el caso de un centro de educación secundaria público. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 91-109.
- Strom, A. R. & Barolo, S. (2011). Using the game of mastermind to teach, practice, and discuss scientific reasoning skills. *PLoS biology*, 9(1), e1000578.
- Van der Stel, M., Veenman, M. V., Deelen, K. & Haenen, J. (2010). The increasing role of metacognitive skills in math: A cross-sectional study from a developmental perspective. *ZDM*, 42 (2), 219-229.
- Veenman, M. V. & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15 (2), 159-176.
- Wenning, C. J. & Vierya, R. (2015). *Teaching High School Physics, Volume 1*. Normal, Illinois, USA: Authors.
- Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental Review*, 20 (1), 99-149.

## Anexo 1

### Ítems del cuestionario de Hanson (2016) de mayor dificultad. \*Ítem correcto

Ítem 8.-Un dermatólogo (médico de la piel) está interesado en saber qué evita la calvicie en los hombres. Ha observado a 256 hombres, una gran mayoría de los cuales parecen haberse recuperado de la calvicie en los últimos meses, con los siguientes patrones de comportamiento:

Porcentaje de hombres con los siguientes rasgos:

15% Han perdido peso durante el año pasado

23% Han ganado peso durante el año pasado

83% Recientemente han tomado aspirina a diario para prevenir un ataque al corazón.

26% Usan un tipo particular de champú para el cabello.

98% Disfrutan viendo la televisión.

12% Han reducido su exposición a la luz solar.

¿Cuál de las siguientes es la mejor pregunta de investigación que se debe hacer en base a estos datos?

Precaución: asegúrese de considerar la conexión entre la posible causa y el efecto, y no sólo los porcentajes.

a\*. -¿La aspirina cura la calvicie?

b. -¿La pérdida o ganancia de peso afecta la calvicie?

c. -¿La exposición a la luz solar afecta la calvicie?"

d. -¿El uso de un tipo particular de champú afecta la calvicie?"

e. -¿Ver televisión afecta la calvicie?

Ítem 11.-A los estudiantes se les muestra una botella tapada con agua (ver la figura de abajo) Dentro de la botella hay un cuentagotas o gotero que flota justo debajo de la superficie. El cuentagotas está parcialmente lleno de agua y parcialmente lleno de aire. Cuando se aprieta la botella de agua, el cuentagotas se hunde hasta el fondo, pero no gira. Cuando la botella se libera, el cuentagotas flota en la parte superior. El agua no cambia significativamente su volumen bajo presión, pero el aire sí lo hace. ¿Qué explica que el cuentagotas que se hunda y flote?



Hanson (2016)

a.-El agua de la botella se comprime cuando se aprieta la botella, lo que hace que el gotero sea más denso que el agua de la botella.

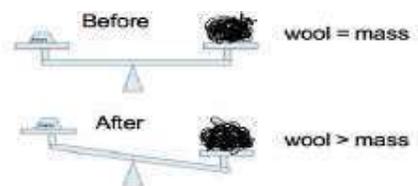
b\*.-El aire en el gotero se comprime cuando se aprieta la botella, lo que hace que el gotero se vuelva más denso que el agua en la botella.

c.-El aire en el gotero se empuja hacia afuera cuando se aprieta la botella haciendo que el gotero se vuelva más denso que el agua en la botella.

d.-El agua en el cuentagotas se comprime cuando se aprieta la botella, lo que hace que el gotero sea más denso que el agua de la botella.

e.-Ninguna de estas explicaciones es correcta.

Ítem 12.-La siguiente figura muestra una balanza que mide la masa de lana de acero antes y después de que se haya quemado durante un corto período de tiempo. En la figura, la masa para equilibrar está en el lado izquierdo y la lana de acero en el lado derecho.



Hanson (2016)

Estudiante 1: el oxígeno de la atmósfera se combina con la lana de acero, porque la combustión es una reacción química que siempre involucra oxígeno.

Estudiante 2: El dióxido de carbono de la lana de acero se libera a la atmósfera, porque la quema es un proceso que siempre involucra humo proveniente de la sustancia.

Estudiante 3: No hay intercambio de gases entre la lana de acero y el ambiente, porque la lana de acero no se "quema" como otras sustancias.

¿Cuál de las explicaciones apoya la figura? Precaución: una afirmación correcta no siempre es la respuesta a una pregunta dada.

- a\*.-Estudiante 1
- b.-Estudiante 2
- c.-Estudiante 3
- d.-Estudiante 1 y Estudiante 2
- e.-No hay suficiente evidencia en la figura para apoyar a ninguno de los estudiantes.

Ítem 14.-Los siguientes datos fueron recogidos de varios objetos colocados en un recipiente con agua.

Masa (g)	Densidad(g/cm <sup>3</sup> )	Volumen (cm <sup>3</sup> )	Fuerza de flotación (N)
8	2.0	2.67	80
20	5.0	4.00	120
6	1.5	2.00	60
36	9.0	4.00	120
2	0.5	0.67	20

De los datos anteriores, ¿cuáles de las siguientes opciones contiene magnitudes que son directamente proporcionales (por ejemplo, el doble de X conduce al doble de Y)?

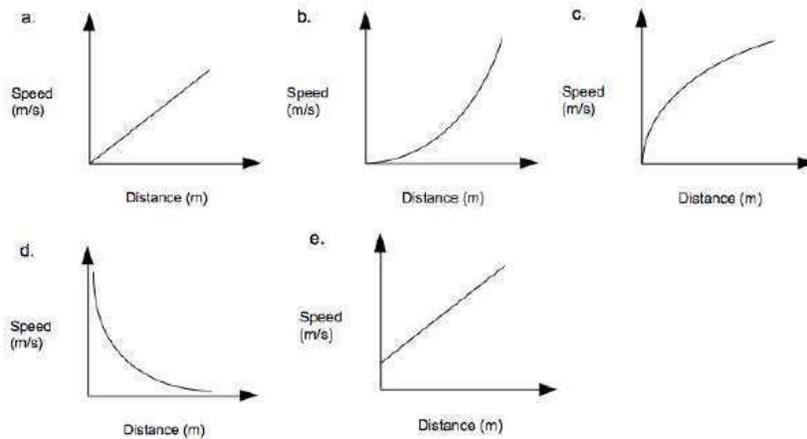
- 1. Masa y densidad.
- 2. Masa y volumen sumergidos.
- 3. Masa y fuerza de flotación.
- 4. Densidad y volumen sumergido.
- 5. Densidad y fuerza de flotación.
- 6. Volumen sumergido y fuerza flotante.

- a.-1 y 2
- b.-3 y 4
- c.-5 y 6
- d\*.-1 y 6
- e.-2, 5

Ítem 15.-¿Qué representación gráfica muestra mejor la relación entre la velocidad y la distancia recorrida del siguiente conjunto de datos?

Distancia (m)	Velocidad (m/s)
4	2
9	3
16	4
25	5
36	6

Hanson (2016)



Hanson (2016)

- a.-Representación gráfica
- b.-Representación gráfica
- c.-Representación gráfica
- d.-Representación gráfica
- e.-Representación gráfica

Ítem 25. Una bala viaja a 300 m/s. Un tirador calcula cuánto tarda la bala en llegar a un objetivo que se encuentra a 1.000 m de distancia. El tirador concluye “3.33 m”. ¿Es esta respuesta correcta y por qué?

- a.-El valor numérico y la unidad de medida son correctos.
- b.-El valor numérico parece ser demasiado pequeño, pero la unidad de medida es correcta.
- c\*.-El valor numérico parece ser correcto, pero la unidad de medida es incorrecta.
- d.-El valor numérico parece ser demasiado grande, pero la unidad de medida es correcta.
- e.-El valor numérico y la unidad de medida son incorrectos.

# Abriendo Senderos: Solidaridad y Educación con Trabajadores Agrícolas Migrantes en California

Opening Paths: Education and Solidarity with Migrant Farmworkers in California

Pablo Jasis  
California State University, Estados Unidos  
pjasis@fullerton.edu

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-317>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494008>

Recepción: 16 Abril 2021  
Aprobación: 19 Mayo 2021

## RESUMEN:

Este estudio examina el proceso de participación y activismo emergente en una comunidad de trabajadores agrícolas de origen Mexicano en el sur de California, que se organizan para mejorar la educación que reciben sus hijos. Basado en las narrativas de los participantes exploramos las disposiciones que motivan y contextualizan el proceso de participación padres y madres migrantes, promoviendo mayor colaboración entre ellos y el personal escolar. Colaboraciones equitativas y participativas entre familias migrantes y las escuelas a las que asisten sus hijos pueden ser altamente beneficiosas para el desarrollo escolar de estos estudiantes, cuyos indicadores socio-económicos y académicos han estado rezagados históricamente. El estudio examina estas preguntas: ¿Cuáles son las disposiciones, eventos y contextos que favorecen la participación y el activismo de familias agrícolas migrantes en la escolaridad de sus hijos? ¿Cuáles son las motivaciones y desafíos que contextualizan su proceso de conciencia, solidaridad y compromiso con su educación?

**PALABRAS CLAVE:** Educación Multicultural, Educación Comunitaria, Educación Migrante, Sociología de la Educación.

## ABSTRACT:

This study examines an emerging process of participation, advocacy, and activism of Mexican and Mexican American migrant farmworker families in the schooling of their children, at selected schools and rural communities of Southern California. By examining the participants' narratives and oral histories, it explores dispositions and interactions that motivate and contextualize these parents' process of participation, and promote stronger school-family partnerships. Equitable, participatory collaborations between migrant parents and their children's school personnel hold the potential to benefit school achievement among these students, a population whose socio-economic status, as well as their school performance, have historically lagged substantially behind their peers. This study addresses these questions: What are the dispositions, interactions, events, contexts that support the participation, advocacy, and activism of migrant farm worker parents in the schooling of their children? and, what are the values, reflections, and challenges contextualizing the migrant parents' process of awareness, solidarity, and commitment among them?

**KEYWORDS:** Multicultural Education, Community Education, Migrant Education, Sociology of Education.

## INTRODUCCIÓN

Mejorar la calidad de los servicios educativos que reciben los niños y niñas de familias de trabajadores rurales migrantes en las escuelas públicas es un imperativo moral histórico de la sociedad norteamericana. La educación de niños y jóvenes de familias de trabajadores agrícolas, conocidos como *jornaleros-o farmworkers*, en inglés- ha sido impactada históricamente por la pobreza endémica que padecen sus familias, la negligencia de las administraciones educativas, la escasez de recursos humanos y materiales de calidad en programas de ayuda escolar y la discriminación institucionalizada hacia la comunidad migrante en el sistema escolar (Migrant Education Program - MEP, 2018; Jasis y Marriott, 2010; Nuñez, 2009; Martinez y Cranston-Gingras, 1996; Salinas, 2007). Educadores e investigadores comprometidos con el progreso social de la población jornalera han dedicado esfuerzos significativos en las últimas décadas para guiar a escuelas y distritos escolares hacia un cambio positivo en las interacciones de las escuelas con familias de trabajadores migrantes. La motivación general de estos estudios y prácticas pedagógicas ha sido la de aprender de las

fortalezas y desafíos de las familias trabajadoras del campo, de sus esperanzas y de su fe en la promesa de una educación de calidad que le ofrezca un mejor futuro a sus hijos e hijas, y la de impulsar políticas y prácticas que promuevan su avance académico (Kindler, 2002; Salinas, 2007; Jasis y Marriott, 2010). La literatura reciente ha identificado factores críticos que apoyan el mejoramiento en los índices académicos de los estudiantes migrantes. Saliente entre estos factores es lograr una colaboración activa e inclusiva entre el personal escolar y las familias de trabajadores migrantes (Velazquez, 1996; Jasis y Ordoñez-Jasis, 2005; Salinas, 2007; Jasis y Marriott, 2010). Establecer una relación más equitativa de colaboración y mutuo reconocimiento entre escuelas y familias migrantes contiene el potencial de mejorar el aprovechamiento escolar entre estos estudiantes, ofrecer un mejor futuro académico para ellos y de contribuir a romper el ciclo generacional de pobreza entre estas familias (Jasis y Ordoñez-Jasis, 2005; Jasis y Marriott, 2010). Es con esta intención y en este contexto, que este estudio está enfocado a examinar el incipiente proceso de participación y activismo de grupos seleccionados de jornaleras y jornaleros agrícolas migrantes, que se han transformado en activistas emergentes en la escolaridad y educación de sus hijos. Este estudio etnográfico se enfoca en responder las siguientes preguntas: a) ¿Cuál es el contexto educativo, socio-económico y laboral de los trabajadores y trabajadoras agrícolas migrantes y de sus familias en el sur de California? b) ¿Cuáles son las motivaciones, desafíos, obstáculos y reflexiones que rodean el proceso de concientización, participación y solidaridad entre familias jornaleras migrantes que se organizan para mejorar la educación de sus hijos e hijas? c) ¿Cuáles son las intervenciones, eventos, disposiciones y contextos que favorecen y promueven la participación y activismo de familias jornaleras en la escolaridad de sus hijos e hijas?

Esta investigación tiene lugar en comunidades rurales del sur de California, en los Estados Unidos, y examina el proceso de participación, organización y concientización que tiene lugar entre selectos grupos de padres, madres y abuelos que, mediante sus diversas narrativas, comparten sus experiencias de empoderamiento en relación a la educación de los jóvenes estudiantes a su cargo, así como las disposiciones, motivaciones e intervenciones que impactan positivamente en la escolaridad de estos niños y niñas. Las narrativas presentes en este estudio representan las voces de un grupo de madres y padres de familia que son trabajadores migrantes de bajos ingresos. En este trabajo también se incluyen, a manera de contexto, las reflexiones de activistas educativos, quienes examinan su propio proceso de participación y la relevancia de eventos e intervenciones específicas que impactan las relaciones de poder entre la comunidad migrante y las instituciones educativas, dentro y fuera de la escuela. Esta fase del estudio concluye con una serie de recomendaciones para crear y fortalecer una relación de colaboración educativa entre las familias de trabajadores migrantes y el personal escolar.

## MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

En años recientes ha emergido una robusta corriente de investigación educativa que analiza el incipiente proceso de activismo educativo de padres y madres de familias de bajos ingresos en los Estados Unidos, a menudo pertenecientes a minorías raciales, culturales o étnicas. Esta corriente investigativa, que ha despertado interés particularmente desde inicios de la década del 2000, examina los movimientos comunitarios que buscan fortalecer los vínculos entre familias y escuelas, y en muchos casos desafían políticas y estructuras de poder que limitan las prácticas educativas equitativas, y las que han legitimado por negligencia o por diseño la provisión de servicios escolares de menor calidad para sus hijos e hijas (Jasis y Ordoñez-Jasis, 2005; Lareau, 1994; Warren y Mapp, 2011). Estos procesos de activismo social tienen el objetivo de mejorar sustancialmente la experiencia escolar y el aprovechamiento académico de poblaciones estudiantiles históricamente marginadas (Cooper, 2009; Fennimore, 2017; Fraga y Frost, 2011; Funkhouser y Gonzalez, 1997; Worg, 2011). La literatura reciente enfatiza la importancia de la conexión entre las mejoras en la calidad de servicios educativos y un mejor futuro para comunidades migrantes caracterizadas por un bajo

rendimiento académico, alta deserción escolar y escasa preparación para un mercado laboral complejo (Flores y Chapa, 2009; McLaughlin, *et al.*, 2002).

Entre los estudios más destacados en esta área figuran aquellos que examinan procesos de conciencia y organización, concebidos como parte de un movimiento más amplio por los derechos educativos y civiles, y que han producido resultados que tienden a mejorar la educación de todos los estudiantes (Cattone, Chung y Oh, 2011; Orr y Rogers, 2011; Warren y Mapp, 2011; Jasis y Marriott, 2010). Aunque la trayectoria de los esfuerzos reivindicativos hacia una educación de calidad para las comunidades históricamente segregadas tienen una raíz profunda en las comunidades hispanohablantes del suroeste de los Estados Unidos (Menchaca, 2008; San Miguel y Donato, 2010), fue en las últimas décadas del siglo veinte cuando se realizaron investigaciones serias sobre las relaciones desiguales entre las instituciones escolares y las familias de bajos ingresos y de comunidades de color (Lareau, 1994; Valdés, 1996; Auerbach, 2007). Estos estudios, también examinan experiencias locales de empoderamiento comunitario que desafían las estructuras y prácticas educativas discriminatorias, proponiendo oportunidades alternativas de inclusión pedagógica (Worg, 2011; Orr y Rogers, 2011; Jasis y Ordóñez-Jasis, 2005). En suma, la posición generalizada de los estudios más destacados sobre las relaciones entre escuelas y comunidades sugiere, al igual que el presente esfuerzo investigativo, que diversas formas de organización comunitaria pueden tener la capacidad de interrumpir la relación desigual entre los sistemas educativos discriminatorios y las comunidades a las que deben servir (Fraga y Frost, 2011; Orr y Rogers, 2011; San Miguel y Donato, 2010).

En este marco histórico, la lucha por mejorar la educación que reciben los niños y niñas de familias migrantes tiene raíces profundas en la historia de las comunidades del sudoeste de los Estados Unidos (Menchaca, 2008; San Miguel y Donato, 2010; Moll y Ruiz, 2009). Rescatando esta trayectoria de activismo, los esfuerzos de las comunidades y familias jornaleras por una educación de calidad para sus hijas e hijos, y específicamente la tradición de movilización activa de padres y madres de familia, representan un nuevo escalón como fenómeno emergente y pleno de posibilidades futuras, que auguren un futuro más promisorio para estas comunidades (Cooper, 2009; Delgado Gaitan, 1994; Fraga y Frost, 2011; Jasis and Ordoñez-Jasis, 2005; Orr and Rogers, 2011; Warren, 2001).

## METODOLOGÍA

Durante el desarrollo de este trabajo etnográfico, los participantes fueron entrevistados individualmente y en grupo en el contexto geográfico y cultural de su elección, ya fuera en las escuelas que sus hijas e hijos atienden, durante reuniones y deliberaciones sobre derechos de los estudiantes, en su propio domicilio o en su locación de trabajo. La participación de los informantes fue voluntaria, y se limitó a diez familias, identificadas en el estudio con seudónimos. Este abordaje metodológico incluyó la modalidad de *muestreo intencional*, mediante el cual el investigador recoge y analiza información de un cierto tipo de participantes específicos, y no necesariamente del informante promedio (Weiss, 1998). En este caso, la selección se limitó a trabajadores y trabajadoras agrícolas con niños y niñas en escuelas públicas, y que son activistas organizados para mejorar la educación de niños migrantes. Esta determinación es de importancia para entender este estudio, ya que el activismo de jornaleros y jornaleras en la educación de su hijos e hijas es un fenómeno emergente y dinámico entre grupos altamente motivados y selectos de padres y madres de estos estudiantes, y no incluye aún a la mayoría de los trabajadores rurales. Los informantes de este estudio fueron seleccionados con los siguientes criterios: a) ser un trabajador o trabajadora agrícola migrante, que es también padre o madre, abuela, abuelo u otro pariente cercano a cargo de niños y/o niñas en escuelas públicas primarias o secundarias; b) ser participante activa/o de un grupo organizado de padres/madres de familia que aboga por un mejoramiento de los servicios escolares a los estudiantes migrantes; c) estar familiarizado/a con las destrezas y fortalezas, así como con los desafíos y obstáculos, que contextualizan la educación y la vida de trabajadores jornaleros y jornaleras, al igual que las de sus familias. Las narrativas recogidas y examinadas en el

presente estudio se describen en la tradición de *testimonios* (Beverly, 2005), que considera que las reflexiones diarias de la gente común pueden ser unidades de análisis críticas que ayuden a capturar y develar el significado de coyunturas socio-culturales y políticas determinadas. Este estudio está también informado por el trabajo seminal de Bertaux y Kohli (1984), quienes sugieren que las narrativas y tradiciones orales contienen el potencial de encapsular complejos procesos socio-históricos e ideológicos, con implicancias de valor para la sociedad en su conjunto. Los eventos y testimonios en este estudio son examinados utilizando el abordaje de Chao y Moon (2005), quienes entienden la construcción ideológico-cultural y social de los individuos como un *mosaico cultural* dinámico de identidades múltiples; las cuales desafían las generalizaciones culturales, y en cambio consideran que son necesarios múltiples indicadores culturales para describir a un individuo o a una comunidad. Osterling (2001), por su parte, contribuye a esta concepción etnográfica afirmando que las comunidades, con sus historias de activismo y organización, son una valiosa fuente de recursos para su propia revitalización y su pleno desarrollo.

Este estudio es una exploración etnográfica sobre las diversas disposiciones, las reflexiones, y el contexto socio-cultural que rodea el proceso de activismo y organización comunitaria entre un grupo de padres y madres de familia que son trabajadores migrantes del campo. La información obtenida mediante entrevistas individuales y en grupo, así como las observaciones de interacciones, reuniones y eventos comunitarios, reflejan las prácticas organizativas y pedagógicas de este grupo de padres y madres migrantes, así como sus visiones individuales y colectivas hacia la educación de sus hijos e hijas y sus esperanzas hacia el futuro de sus familias.

Este esfuerzo investigativo refleja eventos, interacciones, diálogos y actividades de aproximadamente cien horas de observaciones en reuniones comunitarias, y veinte horas de entrevistas con padres y madres jornaleros participantes. Los datos resultantes fueron transcritos y organizados temáticamente por el autor, y luego presentado a los participantes para aclaración de conceptos, preguntas o sugerencias al texto. En este estudio, la posición del autor es la de un *observador participante*, lo cual presume la participación del autor en los procesos, eventos y actividades examinados, como “una forma de aproximarse a la acción y de sentir lo que la acción significa para los participantes” (Weiss, 1998, p. 257). El autor es un educador e investigador inmigrante latino, cuyas experiencias de vida y pedagogía confluyen con ciertas narrativas y actividades examinadas. Su trabajo como activista por los derechos educativos de comunidades históricamente marginadas le confieren una familiaridad significativa con los contextos y dilemas interrogados en este estudio. Sin embargo, en este estudio “su prioridad es la observación” (Weiss, 1998), en un alineamiento que le permite “capturar” y analizar eventos y procesos relevantes “con toda su aura emocional” (Weiss, 1998, p. 57). Este abordaje etnográfico se basa también en Gans (1962), quien consideró que las reflexiones voluntarias de sus informantes sobre sus vidas diarias y sus contextos pueden ser un medio eficaz para examinar profundos contenidos sociales y culturales.

## CONTEXTO DE LOS TRABAJADORES RURALES MIGRANTES EN CALIFORNIA

El sur de California es un territorio de dramáticos contrastes sociales, económicos y culturales entre comunidades y localidades diversas, en el cual conviven en notable proximidad geográfica la abundancia del consumo de las clases altas y profesionales con áreas de extrema pobreza y bajos indicadores socio-económicos y educativos. En este vasto segmento territorial que une las sierras y planicies desérticas californianas con dinámicos y turísticos paisajes urbanos y costeros, así como con áreas de intensa producción agrícola y ganadera, contiene también a una porción significativa de los más de 700,000 trabajadores agrícolas migrantes del estado, también llamados *jornaleros*, los cuales sostienen un segmento principal de los más de 43 millones de acres de tierra cultivable del estado (Employment Development Department, 2019). El desarrollo extraordinario de esta industria global oculta la dura realidad de vida de los trabajadores y trabajadoras migrantes en los campos californianos, de la pobreza generacional endémica de sus familias, de

las insalubres, mal compensadas y desprotegidas condiciones laborales que enfrentan a diario, así como de la ausencia de oportunidades educativas y de capacitación para las generaciones más jóvenes (Martin, 2016; Romanowsky, 2010). El 96% de esta fuerza laboral es de origen latinoamericano, de los cuales 92% son de origen mexicano, con un nivel máximo promedio de escolaridad de sexto grado y una esperanza de vida de solo 49 años, comparado a los 79 años de vida promedio de los ciudadanos norteamericanos de origen anglosajón (Rodríguez, Toller y Dowling, 2003; MEP, 2017). El trabajo de jornaleros y jornaleras está entre las ocupaciones más estrechamente asociadas con la pobreza y la falta de seguridad en la alimentación, salud, vivienda y educación; 61% de estos trabajadores vive bajo los índices nacionales de pobreza o indigencia (NAWS, 2005).

Los hijos e hijas de los trabajadores migrantes del campo californiano enfrentan desafíos sustanciales y crónicos desde muy temprana edad. Al observar la escolaridad de estos niños y niñas, Perry (1997) reflexiona que “con tantos obstáculos al éxito educativo puestos en su camino, los estudiantes rurales migrantes deben de ser la población estudiantil más desventajada de los Estados Unidos” (en Romanowsky, 2010, p. 27). Típicamente y comenzando desde los 12 años de edad, los niños y niñas migrantes comienzan a trabajar de 12 a 15 horas semanales en el campo, dejando muy poco tiempo para las tareas y proyectos escolares. La baja calidad de servicios y atención escolar, los problemas de salud, y las duras condiciones de trabajo, a menudo resultan en altos niveles de deserción escolar y en bajo rendimiento académico (Zalaquett, McHatton y Cranston-Gingras, 2007; LaCroix, 2007). Datos del Programa de Educación Migrante (Migrant Education Program - MEP, 2017), apoyado por el gobierno federal, revelan que el 91% de los estudiantes migrantes del sur de California no llegan a aprobar los estándares académicos estatales, con un 66% de ellos debajo del promedio en matemáticas, lectura y escritura. Las mismas fuentes sugieren que el 76% de estos estudiantes no poseen ni han desarrollado conceptos matemáticos básicos, necesarios para continuar sus estudios hacia profesiones o hacia la capacitación vocacional necesaria para un ingreso promisorio en una futura fuerza laboral. Los estudiantes migrantes están entre los que menos oportunidades tienen de graduarse del ciclo secundario y pre-universitario, o de comenzar estudios y completar una educación terciaria, debido a su difícil situación socio-económica y a la falta de conocimiento sobre los requisitos académicos del tercer nivel (Kindler, 2002; Nuñez, 2009; Velazquez, 1996). En su vida diaria, los niños y niñas de familias agrícolas migrantes son rutinariamente expuestos a contextos y situaciones de riesgo, como separación familiar, duras jornadas de trabajo infantil, pesticidas y agrotóxicos, así como niveles de depresión y ansiedad que exceden ampliamente los de la población estudiantil general, inclusive en comparación con otros estudiantes de origen latino no-migrante de bajos ingresos (Migrant Education Program - MEP, 2017).

Estos factores negativos se ven también impactados por la pertenencia de la mayoría de los niños y niñas migrantes a programas de aprendizaje del idioma inglés, predominante en las escuelas públicas, los cuales varían en calidad y efectividad dependiendo del apoyo y de los recursos que les proporcionen los distritos escolares. Los resultados académicos de estos estudiantes están contextualizados por lo que Bhugra y Becker (2005), caracterizan como “cultura migrante”, la cual impacta su sentido de pertenencia familiar y comunitaria, y que demanda atención y apoyo pedagógico especializado (Migrant Education Program - MEP, 2017; Taylor y Ruiz, 2017; Grinding y Poggio, 2009). El contexto vital y educativo de los estudiantes migrantes, así como las desafiantes perspectivas sobre su inserción exitosa social y laboral futura, apuntan hacia la necesidad de políticas pedagógicas y socio-culturales específicas que reconozcan tanto las habilidades, las esperanzas y la ética de trabajo de las familias migrantes, así como la importancia de los obstáculos y desafíos que deberán enfrentar (Jasis, 2019). En tiempos recientes, educadores, investigadores y activistas sociales han identificado áreas específicas de interés las cuales, de ser atendidas con el conocimiento y los recursos necesarios, pueden ayudar a revertir los factores negativos que enfrentan estos estudiantes y mejorar de manera significativa el desempeño escolar de esta población estudiantil. Entre los factores clave para el avance académico de los estudiantes migrantes se destaca la necesidad de crear y fortalecer el diálogo y la

colaboración entre el personal escolar y las familias migrantes (Branz-Spall *et al*, 2003; Jasis y Marriott, 2010; Lundy-Ponce, 2010; Lam, 1997; National Clearinghouse for Bilingual Education, 2001; Salinas, 2007).

## FAMILIAS MIGRANTES: DE LA MARGINACIÓN AL ACTIVISMO

Ciro Olivares es un hombre delgado y canoso, de sonrisa amplia y hablar pausado. Calcula que en sus setenta y un años de vida, ha pasado más de cincuenta de ellos trabajando duro en los campos agrícolas californianos y en los fértiles valles de los estados occidentales de Oregon y Washington. Don Ciro está orgulloso de sus años de trabajo agrícola, sobre todo cuando piensa que sin duda habrá ayudado a alimentar a incontables familias a lo largo y ancho de este vasto país. Sobre los problemas de salud que a menudo lo aquejan, probablemente resultado de décadas de trabajo entre pesticidas y agrotóxicos sin protección adecuada, o sobre la baja compensación semanal y la falta de beneficios laborales y de salud que impactaron su trabajo de tantos años, Don Ciro prefiere no hablar. El señor Olivares lleva más de una hora de reunión compartiendo ideas y planes con otros siete miembros de la agrupación local del Programa de Educación Migrante (MEP, por sus siglas en inglés), para mejorar la educación en las escuelas donde asisten sus nietas. Las nietas de Don Ciro son: Graciela, de quince años de edad, que estudia en la escuela secundaria local, y Alejandra, de nueve años, quien asiste a una escuela primaria muy cercana a los campos agrícolas. Su abuelo comenzó a asistir a estas reuniones informativas hace un año, y las considera muy beneficiosas para el desempeño escolar y el futuro de sus nietas:

Recuerdo que de joven soñaba con ir a la escuela, veía pasar el *bus* escolar durante mis horas de trabajo y me imaginaba algún día graduándome de algo. No sabía de qué. Pero la necesidad obliga, uno viene de familia pobre y no hay de otra que trabajar duro. Por eso es que ahora pongo mi tiempo en ayudar a mis nietas y a todos los niños de estas familias. El futuro es de ellos, y sin buena escuela... pues nomás no hay futuro.

En la reunión de hoy, un jueves por la tarde, padres y madres migrantes dialogan acerca de la situación de sus niños y niñas en las escuelas de su comunidad. Don Ciro está preocupado porque su nieta adolescente ha bajado su rendimiento escolar en semanas recientes, y se muestra más interesada en socializar con sus amistades dentro y fuera de la escuela que en estar al día con tareas y exámenes. Lydia Alcántara, madre de dos niños migrantes -una muchacha de diecisiete años que está terminando su ciclo de preparatoria, y un jovencito de trece años que cursa la escuela secundaria- anima a Don Ciro a que platique con el vicedirector de la escuela para conseguir más información sobre su nieta, y para compartir consejos y estrategias que puedan apoyar a la joven. Sus sugerencias son solidarias, y a la vez proactivas:

En estas épocas y a esa edad es muy normal que los jóvenes dediquen mucho tiempo a sus amistades, yo tenía la misma situación en mi casa. Lo importante es no regañarlos y enseñarles a balancear su tiempo, repartirlo mejor y no dejar los estudios atrás. Yo creo que sería una buena idea hablar con el vicedirector y los maestros de la muchacha, pero también ver si nos pueden dar una plática a las familias para nosotros aprender más sobre cómo piensan y se desenvuelven los adolescentes. Y de cómo hablarles mejor y poder comunicarnos. Ahí está la clave!

Luego de unos pocos minutos de conversación la propuesta de la señora Alcántara fue aceptada y la discusión se movió hacia cómo adoptar una estrategia para hacerla efectiva. Doña Lidya recordó al grupo de participantes que varios administradores de las escuelas locales se han flexibilizado, y que su relación con las familias de jornaleros ha mejorado mucho últimamente. Notaron también que esto se debe, en gran parte, a que estas familias migrantes ya no son lo que Chávez (1982) llamara los *vecinos invisibles* y que ahora se presentan como un grupo más unido y organizado en la comunidad escolar. Don Ciro Olivares dejó aquella reunión con la positiva urgencia de compartir esta iniciativa con el resto de su familia esa misma noche. Un par de horas más tarde, reflexionando al regreso de la junta, Alejandro Gámez, coordinador regional del MEP y organizador de varias de estas actividades, comentaba sobre el avanzado nivel de organización y solidaridad que este grupo de padres migrantes ha alcanzado en relativamente poco tiempo.

En menos de dos años, estas familias han desafiado muchos estereotipos que el personal de las escuelas tienen sobre los padres de niños migrantes. Este grupo de papás y mamás vienen a nuestras reuniones lo más seguido que su trabajo les permite, están al tanto de las tareas escolares de sus niños, y se reúnen con maestros y administradores con regularidad. Además ellos mismos planean sus próximas actividades, y a veces organizan eventos para toda la escuela, no solo para sus niños.

La participación del matrimonio Alcázar es también una presencia regular en las juntas de padres y madres migrantes. Tienen tres niños en edad escolar, el menor de los cuales es un estudiante de necesidades especiales en la escuela primaria local. Los comentarios de la señora Alcázar aportan una visión única e importante a la discusión sobre los servicios escolares a esta población estudiantil:

Nuestro niño más chiquito ahora recibe los servicios de apoyo que necesita para salir adelante, pero nos costó mucho esfuerzo y lucha para llegar a esto. Hace pocos años ni siquiera sabíamos que teníamos derecho a servicios especiales de apoyo para él, y como nosotros, son muchos los padres que no saben sobre sus derechos. Y en ese tiempo no nos informaban de nada ni en la escuela ni en el distrito escolar. Tuvimos que pedir apoyo a una agencia de la comunidad, y luego al programa migrante para exigir los servicios. Ahora dedicamos el tiempo que podemos a informar a las familias nuevas y más jóvenes que lo necesitan, y sabemos que esto ayuda mucho!

Pedro García es un recio jornalero que creció en un pequeño rancho en los Altos de Jalisco, en la alta planicie al pie de la Sierra Madre mexicana. Emigró de adolescente al suroeste de los Estados Unidos, y lleva más de tres décadas sembrando y recogiendo cultivos en las granjas agrícolas de las zonas costeras de los estados de California, Oregon y Washington. Don Pedro no desea que sus niños tengan que trabajar tan duro como él y su esposa Elodia para ganar el pan de cada día y comparte la ilusión de un futuro profesional para ellos. A menudo aprovecha la ocasión para darle a sus niños una lección de vida basada en sus experiencias en los campos, lo que también es común entre estas familias trabajadoras.

A veces los llevo al campo conmigo para que trabajen un día o dos entre el calor o el frío y la baja paga. Quiero que vean el valor de este trabajo y que entiendan que sin educación la vida no es nada fácil. Su mamá y yo no tuvimos mucha chance de estudiar de niños, pero ellos sí. Y entonces les digo: Ahora vayan y estudien mucho para tener una vida mejor.

Los García organizan y asisten regularmente a las reuniones semanales, y cada tres meses comparten las actividades y las iniciativas que tienen lugar en las escuelas locales con otras agrupaciones afines de padres migrantes de distintas regiones de California. El matrimonio García también son estudiantes, y están a punto de graduarse de un programa local de equivalencia de preparatoria para adultos. Doña Elodia reflexiona sobre la importancia de sus propios estudios con las siguientes palabras:

No es fácil ponerse a estudiar de grande, con todas las responsabilidades que uno tiene. Pero se trata de dar el ejemplo. Nuestros niños nos ven echándole ganas y con mucho esfuerzo, y entonces ellos le ponen más esfuerzo a la escuela. Eso nosotros lo vemos, y por eso queremos animar a otras mamás y papás para que también estudien.

Las recomendaciones y el apoyo que se desarrollan entre las propias familias migrantes parecen ser la mejor motivación de participación y asistencia a estas actividades, y a los eventos solidarios que organizan. El matrimonio García ha ido desarrollando un creciente liderazgo entre las familias migrantes locales. Su esfuerzo como guías organizativos entre familias jornaleras, así también como su ética de trabajo y su historia de vida, han sido destacados en detalle en periódicos de la región. Esta relativa celebridad no los ha impactado en su humildad ni en su entrega solidaria a la comunidad migrante y a sus actividades de promoción educativa, latente en las palabras de la señora García:

Nosotros somos gente sencilla, de trabajo. Cuando alguien no habla bien de los inmigrantes me gustaría que nos visitaran, que platicaran con nosotros, que conozcan a estas familias. Todo lo que hacemos juntos es para que los niños tengan un futuro mejor.

Elodia García a menudo trabaja al igual que su esposo en los sembradíos y cosechas de la región, o en los viveros locales de flores, vegetales y frutas. Ella dedica tiempo para asistir -y a menudo liderar- a la mayor cantidad posible de reuniones de padres migrantes. También colabora regularmente en tareas que

no requieren la asistencia en persona, como por ejemplo la creación de un *árbol* de teléfonos de familias para facilitar la comunicación entre ellos, la organización de comidas y cuidado de niños para atraer más participantes a las juntas y eventos, y hasta visitas a familias en situación precaria por la ocasional falta de trabajo o deterioro de salud de alguno de sus integrantes. Los numerosos ejemplos de trabajo y eventos solidarios entre familias jornaleras observados durante este estudio han sido la norma y no la excepción. Las familias participantes organizaron colectas de equipos de protección personal para los jornaleros y jornaleras que se vieron forzados a trabajar durante una temporada reciente de masivos incendios forestales en zonas rurales de California, así como durante la presente pandemia de COVID-19. Durante esas semanas difíciles, y salvo contadas excepciones, los empleadores sólo compensaron a los trabajadores y trabajadoras que se presentaron a recoger las cosechas de manera regular y durante largas jornadas diarias con altos niveles de contaminación ambiental, ignorando las riesgosas condiciones de trabajo. En la mayoría de los casos, ningún equipo de protección personal, así como máscaras de filtración o guantes apropiados, fueron entregados a estos trabajadores. Allí la solidaridad entre los propios trabajadores y trabajadoras fue a menudo la única manera de enfrentar estos desafíos y de poder alimentar a sus familias. El emergente proceso de solidaridad y organización entre familias jornaleras ha llevado también a un proceso de empoderamiento individual y de grupo. Este fenómeno se ha también reflejado en el ámbito escolar en algunas de estas comunidades. Los participantes han notado un mejoramiento en las interacciones entre estos padres y madres y el personal escolar, transformándolas progresivamente en relaciones más equitativas. Una joven madre participante del programa migrante sintetiza estos cambios de la siguiente manera:

Yo creo que las maestras de mis niños me escuchan mejor ahora, y yo las entiendo mejor a ellas también. Yo creo que ahora nos conocemos más entre nosotras, hacemos más actividades juntas cuando podemos, y yo he aprendido más cómo apoyar a mis hijos y a otras familias.

## HALLAZGOS: MOTIVACIONES Y COMPROMISO DE FAMILIAS CAMPESINAS

La literatura reciente muestra un renovado interés en la promesa de la organización comunitaria como factor crítico en el mejoramiento de los servicios escolares para sectores de población históricamente marginados de servicios educativos de calidad. Varios de estos estudios se enfocan en el potencial de las comunidades para alterar de manera positiva la relación desigual entre familias de bajos ingresos y de minorías étnicas y culturales y las escuelas a las cuales sus hijas e hijos asisten (Fennimore, 2017; Jasis y Ordoñez-Jasis, 2005; Jasis y Marriott, 2010; Warren y Mapp, 2011; Worg, 2011). Sin embargo, relativamente poco se ha investigado acerca de las motivaciones, esperanzas y visiones del futuro que alientan a estos padres y madres activistas a comprometerse hacia un cambio positivo en la educación de las futuras generaciones, y sobre las interacciones y contextos que favorecen este compromiso (Jasis y Marriott, 2010). Basados en las narrativas compartidas por los participantes en este estudio, podemos inferir que la motivación general de estas familias es la visualización de un mejor futuro para sus hijos e hijas, pero sus testimonios merecen una descripción más detallada. Los participantes comparten que su compromiso individual y colectivo se basa en varias *necesidades*: desean, en las palabras de una madre participante, "ser escuchados por el personal escolar"; fortalecer la comprensión mutua entre educadores y familias; crear una generación emergente de padres y madres informados sobre los derechos de los niños en las escuelas, así como de programas de apoyo escolar; y enfatizan la importancia de capacitar al personal escolar sobre las realidades sociales, económicas y culturales de las comunidades de trabajadores agrícolas migrantes. El Sr. García, veterano del trabajo agrícola y organizador regional de familias migrantes, sintetiza su motivación personal con esta reflexión:

Aquí todo lo que hay es agricultura, pero muchos de los maestros de nuestros niños viven en la ciudad. Por eso les tenemos que informar sobre cómo vivimos, si nuestros hijos necesitan algo, y de cómo nosotros como padres los podemos ayudar. Es nomás trabajando juntos que podremos ayudar a que los niños aprendan más en la escuela.

La Sra. Troncoso, otra participante activa, comparte que sólo con familias informadas se puede ganar reconocimiento y respeto de parte del personal escolar.

Yo creo que mi trabajo ayuda a todos los niños de la escuela. Me ocupa tiempo, pero si traemos más padres y madres, los directores y maestros tienen que escuchar nuestras necesidades y nuestras ideas. Y me gustaría ver que este trabajo continúe después que mis hijos se gradúen.

Estos testimonios denotan una convicción profunda entre estos padres y madres migrantes, basada en su experiencia y en su contexto, de que la única manera en que serán escuchados tanto en el sistema escolar como en otras instituciones sociales de importancia, es mediante su organización a nivel comunitario y en solidaridad. Esta disposición emergente hacia el trabajo comunitario se traduce en prácticas de organización concretas que este grupo de trabajadores y trabajadoras migrantes implementan en sus comunidades rurales: ayudan a identificar a familias jornaleras para conectarlas al programa de educación migrante, crearon y renuevan un *árbol telefónico* para comunicarse con familias que necesitan migrar con los cultivos para compartir con ellos información sobre eventos educativos y comunitarios, asisten a entrenamientos sobre desarrollo de liderazgo, representan a sus comunidades en reuniones regionales de familias migrantes, comparten información sobre empleos y entrenamiento laboral, y mantienen reuniones con docentes y administradores escolares para apoyar el trabajo docente en las escuelas.

## HALLAZGOS: SOLIDARIDAD, EMPODERAMIENTO, Y LIDERAZGO DE LA MUJER

Durante los meses de observación y participación en el desarrollo de este estudio, una constelación de factores de análisis fueron identificados en este contexto. Entre los más salientes están el empoderamiento y la solidaridad, así como el emergente desarrollo del liderazgo de madres y abuelas en la organización y desarrollo de familias migrantes. Estos factores de análisis fueron observados como categorías iniciadas por los propios participantes en la mayoría de los casos y en menor medida por los organizadores del programa migrante. El proceso de empoderamiento observado en el grupo de padres y madres jornaleros envuelve construcciones socioculturales, ideológicas y psicológicas que en este contexto son locales y basadas en la comunidad. Estas disposiciones individuales y de grupo reflejan un concepto de empoderamiento descrito en la literatura como "respeto mutuo, reflexión crítica, solidaridad, y participación grupal, mediante los cuales la gente que no tiene mayor acceso a compartir recursos de valor en la sociedad comienza a ganar acceso y control hacia ellos" (Perkins y Zimmerman, 1995, p. 570). Este proceso también está caracterizado por disposiciones y conductas a nivel individual, que incluyen un mayor control sobre la propia vida y sus interacciones, un aumento en el sentido personal de auto-eficacia hacia dilemas diarios y relaciones, como también una orientación general hacia entender mejor los distintos contextos socio-políticos y sus implicancias en la existencia de cada individuo (Freire, *et.al*, 2014). En una contribución complementaria, Robbins, Chatterjee y Canda (1998) consideran que el proceso de empoderamiento es la vía en la cual individuos y grupos ganan un nuevo poder, acceso a recursos y mayor control sobre sus vidas, y de esta manera también acceden a un nivel mayor de aspiraciones y metas personales y colectivas. A manera de ejemplo en este proceso, una organizadora de familias en escuelas de la región sintetiza su percepción de este fenómeno.

Cuando hace tiempo invitamos a las mamás a participar de nuestras juntas, llegaron unas pocas, con mucha humildad y hablando muy poco. Pero escuchando la información con atención. Y ahora muchos meses después tú las ves platicando de igual a igual con el director y los maestros, y planeando actividades para la escuela. Estas mamás ahora son activistas!

Otro factor de significancia al observar el proceso de organización de familias migrantes, es la noción de solidaridad entre los participantes. Durkheim (en Kohlers, 2017) concibe la solidaridad como una conciencia colectiva, como "los lazos que nos unen a todos" (p. 2). Su abordaje hacia la solidaridad se acerca también a la visión conceptual de Tishner (1981), que la describe como una disposición "ética de la conciencia, basada

en la buena fe de la gente" (p. 42). Tishner considera que el tipo de solidaridad colectiva como la observada entre las familias migrantes, es el resultado de un *diálogo en confianza* -consciente o inconsciente- que "crece desde una noción la cual debe ser aceptada de manera explícita o implícita por ambos participantes" (p. 42). En el mismo sentido, los participantes comprenden claramente que su trabajo organizativo y su activismo emergente son los medios más efectivos para construir un futuro mejor para sus hijos y hijas, así como una única oportunidad para desarticular el endémico ciclo de pobreza que ha afectado a sus familias y a su comunidad por generaciones. Este compromiso hacia la acción colectiva también se enmarca en lo que Orr y Rogers (2011) denominan el *envolvimiento cívico* en la educación pública, que incluye la transformación de intereses compartidos hacia esfuerzos colectivos deliberados para promover la equidad educativa" (p. 10). Orr y Rogers (2011) sugieren que esta solidaridad requiere del esfuerzo de "pensar colectivamente" (p. 10), y de lograr un entendimiento mutuo sobre una base de *interdependencia*. Las comunidades marginadas han interactuado históricamente en interdependencia para sobrevivir, especialmente en épocas como la presente, plena de desafíos existenciales constantes y profundos. En tiempos presentes en los Estados Unidos, estos desafíos incluyen un escenario socio-político de abierta hostilidad hacia las comunidades de trabajadores inmigrantes y sus familias proviniendo de segmentos sociales significativos, en el cual la mera existencia de esta comunidad es caracterizada con sospecha y animosidad, y donde los derechos de sus niños, niñas y jóvenes a recibir servicios de salud, sociales o educativos de calidad son cuestionados o violentados de manera sistemática (Orr y Rogers, 2011; Jasis, 2019). El activismo educativo de estos grupos de jornaleras y jornaleros migrantes debe también ser entendido en un contexto de marginalización y de falta de poder político de este sector social, reflejado en la ausencia generalizada de representantes de estas comunidades en instituciones de poder a nivel local o regional (Jasis y Ordoñez-Jasis, 2005; Orr y Rogers, 2011).

Otro aspecto saliente del emergente proceso de empoderamiento de grupos de trabajadores jornaleros en la educación es el creciente desarrollo de liderazgo de madres y abuelas de niños migrantes. Mediante su proceso de participación, las madres y abuelas han ido incrementando su liderazgo, a menudo actuando como las interlocutoras clave con educadores y administradores, así como las inspiradoras e instrumentadoras de la mayoría de las iniciativas en las escuelas y en la comunidad jornalera. Sus narrativas revelan que estas mujeres activistas por la educación van desafiando percepciones y expectativas de género profundamente arraigadas en la comunidad, mientras establecen y desarrollan sus voces públicas y sus actividades organizativas. Sus acciones también indican una creciente motivación a involucrarse efectivamente en la educación y en la comunidad escolar de sus niños y niñas mediante sus reflexiones y acciones. Una joven madre inmigrante explica esta disposición en forma de acción colectiva:

A veces una se siente aislada en este país tan distinto, pero trabajando juntas con mis compañeras una se siente más apoyada, sin tanta pena, que estamos siendo escuchadas y que tenemos buenas ideas para ayudar a las escuelas.

Estos testimonios enfatizan el valor que estas jornaleras le asignan a la camaradería que encuentran y reproducen entre sus compañeras en estos grupos de activismo para la educación, y sobre la importancia de su trabajo colectivo como un medio eficaz para romper su aislamiento cultural y emocional. Estas madres y abuelas participantes encuentran en proyectos comunitarios un sentido de apoyo y de propósito que las motiva y que renueva su compromiso con esta misión colectiva (Kanter, Santiago-Rivera, Rusch, Busch y West, 2010). Los eventos e interacciones observados también indican que las diversas actividades organizativas en que se envuelven las jornaleras en este contexto proporcionan un foro de desarrollo para sus voces independientes, así como un ámbito pleno de oportunidades de práctica para hablar en público de manera efectiva y asertiva. Sus narrativas sugieren que estas participantes han transformado sus reuniones en ámbitos únicos donde encuentran, exponen y desarrollan sus voces públicas de manera efectiva y solidaria. Su participación y desarrollo suele también impactar -y a veces cuestionar- su visión de las relaciones en el ámbito familiar. Estos sentimientos están presentes en la voz de una joven madre participante:

Para ser sincera, mi esposo no es tan activo como yo cuando se trata de luchar por nuestros niños en las escuelas. Yo soy la que va a las escuelas y lucha por ellos si hace falta.

En este contexto, sus emergentes opiniones y sugerencias son respetadas, escuchadas, y a menudo compartidas con el personal escolar para mejorar prácticas pedagógicas. La incipiente movilización organizativa de este grupo de madres y padres migrantes ha motivado un proceso de participación inclusiva que, aunque de momento emergente y limitado a un grupo relativamente selecto de comunidades y escuelas en la región, ha resultado en una mayor visualización de estas familias, despertando un renovado interés en sus sugerencias y desafíos hacia una educación más inclusiva de sus fortalezas y necesidades. El impacto cualitativo de estas actividades está reflejado en las palabras de un veterano director de escuela local:

Nuestras familias migrantes son a veces difíciles de atraer a las escuelas por el tipo de trabajo y las enormes distancias, pero ellos aprecian el valor de la educación y el trabajo de los educadores, y tienen una gran esperanza por el futuro de sus hijos. ¡Nosotros debemos escucharlos y atender a sus necesidades!

Una maestra bilingüe de la misma escuela contribuye a estas apreciaciones, aportando su visión de cambio en las interacciones con la comunidad jornalera, con las siguientes palabras:

Estos padres y madres se están convirtiendo en verdaderos activistas por sus hijos e hijas, y esto es precisamente lo que hace falta para que estos niños tengan éxito.

## CONCLUSIÓN Y UNA MIRADA HACIA EL FUTURO

Los eventos y las interacciones observadas y examinadas durante este estudio son indicativos del potencial pedagógico y transformador, así como de la urgente necesidad de establecer relaciones equitativas, incluyentes y duraderas entre las familias de trabajadoras y trabajadores migrantes con el personal de las escuelas a las que asisten sus hijas e hijos. Educadores y administradores escolares deben de extremar esfuerzos para estrechar una colaboración mutuamente beneficiosa con estas familias, y aprender de sus fortalezas y de sus desafíos para promover un mayor aprovechamiento académico entre estos estudiantes. El emergente proceso de activismo educativo entre este grupo de padres y madres migrantes demuestra el valor que estas familias le otorgan a la educación de sus hijos e hijas, y a la vez son una demostración elocuente del sentido de solidaridad que contextualiza su compromiso con el futuro de sus niños y niñas. Durante estas observaciones y conversaciones, los jornaleros y jornaleras activistas han enfatizado la necesidad de apoyar -a veces críticamente- el trabajo educativo de las escuelas donde asisten sus hijos e hijas, y su determinación para dedicar todo el tiempo y la energía posibles y necesarios para apoyarse unos a otros a involucrarse con maestros, maestras y administradores en toda actividad que mejore la experiencia escolar de sus niños y de todos los estudiantes. Pero para cumplir con estas expectativas y con su visión esperanzadora necesitan un compromiso significativo de las escuelas en comprender y respetar su contexto, su sabiduría, sus fortalezas y sus desafíos, para poder construir juntos su misión de un mejoramiento educativo en cada comunidad escolar de la región. La oportunidad de establecer una fuerte colaboración entre escuelas y familias jornaleras contiene la promesa de mejorar el aprovechamiento educativo de los estudiantes migrantes y de ofrecerles un futuro promisorio. Esta colaboración se debe establecer mediante el diálogo con las familias, y requiere un "abordaje desde el empoderamiento" (Jasis, 2019).

Esta disposición se debe traducir en un compromiso sostenido hacia un entendimiento del contexto, las destrezas y las necesidades de las familias jornaleras, así como una visión compartida de éxito para todos los estudiantes. En términos prácticos, este abordaje significa considerar los siguientes pasos: a) identificar a los estudiantes de familias jornaleras migrantes lo antes posible, el mismo día en que sus familias los registran en la escuela. De esta manera, el personal escolar podrá conectar a estas familias con programas y organizaciones comunitarias que proveen servicios, apoyo, información y actividades específicas para la comunidad de trabajadores y trabajadoras del campo; b) el personal escolar -incluyendo maestras y maestros,

administradores y personal de apoyo- debe de ser informado y sensibilizado sobre las fortalezas, los desafíos y la cultura de las familias y comunidades agrícolas migrantes. Esta capacitación ayudará a conocer y apreciar a la comunidad migrante, compartiendo nuevas estrategias para apoyar el éxito educativo de sus niños y niñas; c) una colaboración robusta, dinámica y mutuamente beneficiosa debe establecerse entre las escuelas y el Programa de Educación Migrante, así como con las redes y los grupos locales de apoyo migrante informales basados en la comunidad. Esta conexión permitirá una mayor eficiencia para conocer las necesidades inmediatas de cada familia en áreas de vivienda, nutrición, salud, empleo, transportación, cultura y recreación, así como para activar las referencias necesarias hacia agencias y organizaciones que puedan proveer esta ayuda y otros servicios necesarios; d) Las escuelas deben de garantizar las condiciones logísticas necesarias para hacer efectiva y constante la participación de padres y madres migrantes en la educación de sus hijos e hijas, adaptando los calendarios y horarios de sus eventos para promover su asistencia, traducir al idioma español y a idiomas indígenas todos los documentos y anuncios escolares, transmitir verbalmente en caso de familias con poca o nula práctica de cultura escrita, proveer cuidado de niños gratuito para facilitar asistencia y participación de adultos en eventos y reuniones, y promover el liderazgo de jornaleros y jornaleras mediante cursos y talleres informativos. Esto significa conocer y respetar sus desafíos logísticos, en específico los ciclos estacionales de siembras y cultivos, tomando en cuenta la cualidad migratoria de los empleos agrícolas. Para esto, administradores escolares necesitan una comunicación efectiva con organizaciones y agencias que trabajan con las familias migrantes, incluyendo sus organizaciones sindicales, agencias de vivienda, centros religiosos, y clínicas comunitarias. Existe un extenso reservorio pedagógico y educativo en la ética de trabajo, el compromiso, la honestidad, la solidaridad, y sobre todo la esperanza que anida en cada familia de trabajadores y trabajadoras migrantes. Depende de los educadores, administradores, activistas educativos e investigadores sociales, el aprovechar la oportunidad de crecer con esta comunidad extraordinaria, y de apoyar su talento y su dedicación hacia un futuro mejor para los estudiantes migrantes y sus familias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working class families of color. *Urban Education*, 42, 250-283.
- Bertaux, D. y Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental view. *Annual Review of Sociology*, 10, 215-237.
- Beverly, J. (2005). *Testimonio*, subalternity and narrative authority. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 530-547). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Branz-Spall, A., Rosenthal, R., y Wright, A. (2003). Children of the Road: Migrant Students, Our Nation's Most Mobile Population. *The Journal of Negro Education* 72 (1), 55-62.
- Bhugra, D. y Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*, 4 (1), 18-24.
- Cattone, K., Chung, C., y Oh, S. (2011). An Appetite for Change: Building Relational Cultures for Educational Reform and Civic Engagement in Los Angeles. In M. Warren, y K. Mapp. *A match on dry grass: Community organizing as a catalyst for school reform*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chao, G. and Moon, H. (2005). The Cultural Mosaic: A Metatheory for Understanding the Complexity of Culture. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1128-1140.
- Chavez, L. (1982). *Shadowed lives: Undocumented immigrants in American society*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Cooper, C. W. (2009). Parent involvement, African American mothers, and the politics of educational care. *Equity & Excellence in Education*, 42, 379-394.
- Delgado Gaitán, C. (1994). Sociocultural change through literacy: Toward the empowerment of families. In Bernardo Ferdman, Rose-Marie Weber and Arnulfo Ramirez (Eds.), *Literacy across Languages and Cultures* (pp. 143-171). Albany: University of New York Press.

- Employment Development Department (2019). *Agricultural Employment in California*. Retrieved from <https://www.labormarketinfo.edd.ca.gov/data/ca-agriculture.html>
- Fennimore, B. (2017). Permission Not Required: The Power of Parents to Disrupt Educational Hypocrisy. *Review of Research in Education: Disrupting Inequality Through Education Research*, American Educational Research Association, pp. 159-181.
- Flores, S. y Chapa, J. (2009). Latino Immigrant Access to Higher Education in a Bipolar Context of Reception. *Journal of Hispanic Higher Education*, 8 (1), 90-109.
- Fraga, L. y Frost, A. (2011). Democratic institutions, public engagement, and Latinos in American public schools. In M. Orr. y J. Rogers (Eds.) *Public Engagement for Public Education* (pp. 117-138) Stanford, CA: Stanford University Press.
- Freire, P., Araujo Freire, A. y De Oliveira, W. (2014). *Pedagogy of Solidarity*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Funkhouser, J. y Gonzalez, M. (1997). *Family Involvement in Children's Education: Successful Local Approaches*. Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education. Recuperado de <http://ed.gov/PDF/Docs/97-7022.pdf>. Retrieved May 12, 2012.
- Gans, H. (1962). Participant observation in the era of ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (5), 540-548.
- Gindling, T. y Poggio, S (2009). *Family Separation and the Educational Success of Immigrant Children*. Policy Brief. UMBC Policy Brief #7. University of Maryland. Baltimore, MD.
- Jasis, P. y Marriott, D. (2010). Todo por nuestros hijos/All for our children: Migrant families and parent participation at an alternative education program. *Journal of Latinos in Education*, 9 (2), 126-140.
- Jasis, P. y Ordoñez-Jasis, R. (2005). Convivencia to empowerment: Latino parent organizing at La Familia. *High School Journal*, 88 (2), 33-43.
- Kanter, J., Santiago-Rivera, A., Rusch, L., Busch, A. y West, P. (2010). Initial outcomes of a culturally adapted behavioral activation for Latinas diagnosed with depression at a community clinic. *Behavior Modification*, 34 (2), 120-144.
- Kindler, A. L. (2002). *Education of Migrant Students*. Recuperado de <http://education.stateuniversity.com/pages/2231/Migrants-Education.html>
- Kohlars, A. (2017). Solidarity as Environmental Justice in Brownfields Remediation. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 21, 554-569. DOI: 10.1080/13698230.2017.1398857.
- LaCroix, C. (2007). *Girls and Boys, Interrupted: Working to Fill Gaps in Migrant Students' Education*. Recuperado de <http://www.edutopia.org/girls-boys-interrupted>
- Lam, S. F. (1997). *How the family influences academic achievement*. New York, NY: Garland Publishing.
- Laureau, A. (1994). Parent involvement in schooling: A dissenting view. In C. Fagnano y B. Werber (Eds.) *School, family and community interactions* (pp. 180-183). Boulder, CO: Westview Press.
- Lundy-Ponce, G. (2010). Migrant Students: What We Need to Know to Help Them Succeed. *Colorín Colorado Series*. Recuperado de <https://www.colorincolorado.org/article/migrantstudents-what-we-need-know-help-them-succeed>.
- Martin, P. (2016). The rights of migrant workers: Economics, politics and ethics. *International Labour Review*. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/ilr.12025>
- Martinez, Y. G. y Cranston-Gingras, A. (1996). Migrant farmworker students and the educational process: Barriers to high school completion. *The High School Journal*, 80, 28-38.
- Mc. Laughlin, H., Liljestrom, A., Hoo Lim, J. y Meyers, D (2002). LEARN: Latino Immigrants and Education. *Education and Urban Society*, 34, 212-232.
- Menchaca, M. (2008) The Treaty of Guadalupe Hidalgo and the Racialization of the Mexican Population. In J. Moreno (ed.) *The Elusive Quest for Equality: 150 Years of Chicano/Chicana Education* (pp. 3-31). Harvard Educational Review. Cambridge, MA.

- Migrant Education Program - MEP (2017). *Program Profile*. English Learner Support Division, California Department of Education.
- Migrant Education Program - MEP (2018). *Program Profile*. English Learner Support Division, California Department of Education.
- Moll, L. y Ruiz, R. (2009). The Schooling of Latino Children. In M. Suárez-Orozco y M. Páez (Eds.) *Latinos Remaking America* (pp. 362-389). University of California Press. Berkeley, CA.
- NAWS-National Agricultural Worker Survey (2005). U.S. Department of Labor. Recuperado de <http://www.dolet.a.gov/agworker/naws.cfm>
- National Clearinghouse for Bilingual Education (2001). Migrant Families, School Programs for Migrant Students. *The Classroom, National and State Programs*. Recuperado de <https://education.stateuniversity.com/pages/2231/Migrants-Education.html>
- Núñez, A. (2009). Migrant Students' College Access: Emerging Evidence from the Migrant Student Leadership Institute. *Journal of Latinos and Education*, 181-198. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15348430902888781>
- Orr, M. y Rogers, J. (2011). *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Osterling, P. (2001) Waking the Sleeping Giant: Capitalizing on the Socio-Cultural Strengths of the Latino Community. *Bilingual Research Journal*, 25 (1-2), 1-30.
- Perkins, D. D. y Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23, 569-579.
- Robbins, S. P., Chatterjee, P. y Canda, E. R. (1998). *Contemporary human behavior theory: A critical perspective for social work*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rodriguez, M., Toller, J. y Dowling, P. (2003). *Health of Migrant Farm Workers in California*. Sacramento, CA: California Research Bureau.
- Romanowsky, M. H. (2010). Meeting the unique needs of the children of migrant farmworkers. *Wilson Web Clearing House*, 77, 27-33.
- Salinas, J. (2007). *Educational experiences of children in the migrant stream: Ecological factors necessary for academic success*. Unpublished Dissertation. Bowling Green State University.
- San Miguel, G. y Donato, R. (2010). Latino Education in the Twentieth-Century America: A Brief History. In E. Murillo, S. Villenas, R. Galván, J. Sánchez Muñoz, C. Martínez, and M. Machado Casas (Eds.) *Handbook of Latinos and Education: Theory, Research, and Practice* (pp. 27-63). Routledge, NY and London.
- Taylor, Z. y Ruiz, Y. (2017). Contextual Stressors and the Mental Health Outcomes of Latino Children in Rural Migrant-Farmworker Families in the Midwest. *Journal of Rural Mental Health* 41(4), 284-298.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności [Ethics of Solidarity]*. Kraków: Znak.
- Valdés, G. (1996) *Con Respeto: Bridging the distance between Culturally Diverse Families and Schools: An Ethnographic Portrait*. New York. Teachers College Press.
- Velazquez, L. (1996) Voices from the Fields: Community-Based Migrant Education. *New Directions for Adult and Continuing Education* (70), 27-35.
- Warren, M. (2001). *Community organizing for education reform. In Public Engagement for Public education*. Stanford, CA. Stanford University Press.
- Warren, M. and Mapp, K. (2011). *A match on dry grass: Community organizing as a catalyst for school reform*. New York, NY: Oxford University Press.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Worg, D. (2011). Public engagement education and the coproduction of public education. In M. Orr, y J. Rogers (Eds.) *Public Engagement for Public Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Zalaquett, C., Alvarez McHatton, P. y Cranston-Gingras, A. (2007). Characteristics of Latina/o migrant farmworker students attending a large metropolitan university. *Journal of Hispanic Higher Education* 6 (2), 135-156.

## Concepciones y estrategias populares para enfrentar las desigualdades: las experiencias educativas de las organizaciones sociales del conurbano bonaerense

Popular visions and strategies to confront inequalities: the educational experiences of social organizations in the Buenos Aires suburbs

Ana Pagano  
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina  
anipagano@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-318>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494009>

Recepción: 19 Abril 2021  
Aprobación: 21 Mayo 2021

### RESUMEN:

En nuestro país, un conjunto de interrogantes se congrega en torno a los problemas vinculados con las desigualdades sociales. En los últimos años, una parte de ellos hace referencia a las iniciativas que encaran diferentes protagonistas para construir una sociedad más igualitaria. Este texto se inscribe en esta tendencia general y se centra en las búsquedas que realizan diversas organizaciones sociales del conurbano bonaerense para alcanzar mayores grados de igualdad educativa. El trabajo se adentra en una pluralidad de propuestas destinadas a promover procesos educativos en los barrios populares y explora cómo estas experiencias intentan alterar y/o limitar la desigualdad educativa y qué concepciones y estrategias se despliegan con el fin de aproximarse a horizontes más igualitarios.

**PALABRAS CLAVE:** desigualdades sociales, sectores populares, organizaciones sociales, experiencias educativas, igualdad educativa.

### ABSTRACT:

In our country, a series of questions are brought up, concerning problems linked to social inequalities, and during the last years, a part of them focuses on initiatives, carried out by different actors to build a more equal society. This is also the case of this paper which concentrates on various social organizations in the suburban belt of the capital city of Buenos Aires, searching to achieve a higher degree of educational equality. The work presents a variety of approaches, directed at promoting education in humble neighbourhoods and explore as well as the relation they establish with the public school and other institutions and the visions and strategies they deploy, in order to achieve more equality.

**KEYWORDS:** social inequalities, popular sectors, social organizations, educational experiences, educational equality.

### INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En nuestro país, un conjunto de interrogantes se congrega en torno a los problemas vinculados con las desigualdades sociales. Heredia (2013) advierte sobre la complejidad que encierran estos interrogantes y considera que las preguntas sobre las desigualdades suelen abarcar no sólo las dimensiones relacionadas con las contradicciones capital/trabajo, sino que además otros principios de diferenciación se hacen visibles y abren paso a un análisis sobre la presencia de *desigualdades múltiples* vinculadas a diferencias étnicas, sexuales, ecológicas, regionales. Dentro de este marco, los análisis sobre las desigualdades sociales no sólo engloban aspectos estructurales de la sociedad, sino que también giran en torno a las iniciativas que encaran diferentes actores sociales para construir una sociedad más igualitaria. Este texto se inscribe en esta tendencia general y se centra en las búsquedas que realizan diversas organizaciones sociales del conurbano bonaerense para alcanzar mayores grados de igualdad educativa.

Para introducirnos en esta realidad, identificamos la historia reciente de estas organizaciones, el contexto que les dio origen y las experiencias educativas que generaron debido a los nuevos problemas producidos por la situación crítica que atraviesan las escuelas en las últimas décadas. Sobre este trasfondo, nos planteamos explorar los procesos a partir de los cuales estas experiencias educativas intentan alterar y/o limitar las

actuales desigualdades educativas y aportar a la democratización de la educación. Como parte de este análisis, acercamos un conjunto de reflexiones que permiten recuperar las concepciones y estrategias político-educativas gestadas por estos actores para aproximarse a horizontes educativos más igualitarios.

El trabajo toma en cuenta una investigación realizada entre los años 2012 y 2015<sup>2</sup> sobre una pluralidad de prácticas educativas promovidas por organizaciones territoriales situadas en distintos barrios populares del primer y segundo cordón del conurbano: Lanús, Ituzaingó y San Martín (primer cordón) y Florencio Varela, La Matanza y Tigre (segundo cordón). La selección de las organizaciones recayó sobre la dimensión sociopolítica de estas experiencias y el esquema propuesto para agruparlas priorizó el tipo de protagonismo que éstas mantienen en los espacios públicos, es decir su participación en las esferas barriales, municipales, provinciales y macrosociales. Así, en algunos casos, se abordaron organizaciones centradas en la vida comunitaria, con direcciones políticas inscriptas en la dinámica de lo local y, en otros casos, se tomaron en cuenta organizaciones que forman parte de movimientos sociales que, además de desplegarse en el ámbito local, llevan a cabo sus acciones en la esfera macrosocial. El estudio descansa en un enfoque cualitativo de la investigación social y combina diferentes estrategias metodológicas, básicamente observaciones y entrevistas en profundidad. La indagación se focalizó en la singularidad de cada experiencia y le otorgó especial importancia a los procesos macrosociales que inciden en la vida de cada organización y que permiten, en gran medida, explicar lo que ocurre en cada uno de estos espacios, las tensiones que los atraviesan y los logros que alcanzan más allá de su notable diversidad. Conocer los centros educativos que forman parte de estas organizaciones, realizar allí entrevistas y observar de cerca las características de estas iniciativas, nos permitió adentrarnos en las actividades que realizan, en la participación que despliegan niños y adolescentes y en las formas en las que el contexto territorial se hace presente en la dinámica y en las vivencias que se ponen en juego en el interior de estas iniciativas educativas.

Ciertamente, nos proponemos hacer más inteligibles las búsquedas de estas organizaciones para alcanzar mayores grados de igualdad educativa. Se trata de propósitos que se inscriben en interrogantes que, además de ir al encuentro de hallazgos en el plano intelectual, también intentan pensar los problemas que atraviesan a nuestra actual vida en democracia y contribuir en la construcción de una sociedad más justa.

## 1. ORGANIZACIONES SOCIALES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONURBANO BONAERENSE

Durante los años noventa, la profundización del modelo neoliberal iniciado en los años setenta en nuestro país abrió paso a una etapa histórica marcada por el aumento y la proliferación de las desigualdades, por la profundización de la pobreza y la precariedad laboral y social. Así, irán cobrando fuerza los rasgos de un nuevo país: cambios en las relaciones de clase, en los patrones de interacción entre el Estado y los diferentes sectores sociales, en el mapa de la pobreza y del desempleo. En este contexto, la situación del conurbano bonaerense ilustra buena parte de este panorama, en tanto en su geografía se expresó con mayor fuerza la crisis social y económica que signaría a la sociedad argentina desde 1970 (Soldano y Acosta, 2015).

De la mano del desempleo y del empeoramiento de las condiciones de vida, los sectores populares comenzaron a encontrar en sus territorios un lugar de inscripción colectiva, de “territorialización”, y fue en los barrios populares donde se generaron nuevos estilos de integración social que tenían como trasfondo la inestabilidad y la precariedad social (Merklen, 2005). Como parte de esta nueva realidad, nacían y/o se expandían las organizaciones sociales de base territorial. Originadas por los habitantes de diferentes territorios del conurbano, fueron alcanzando gran magnitud a partir de la creación de un sinnúmero de experiencias destinadas a promover diferentes trabajos comunitarios: comedores, sociedades de fomento, cooperativas de trabajo, clubes, centros educativos, deportivos y culturales. En algunos casos, estas organizaciones se inscribieron en las perspectivas de los movimientos sociales latinoamericanos y, en ese marco, cobró fuerza la necesidad de volver sobre “las grandes preguntas”, como es el caso del concepto de “emancipación”, sucesor de la idea de “revolución” (Svampa, 2008). En medio de estas condiciones sociales

y económicas, las políticas sociales focalizadas encaradas desde el Estado establecieron relaciones con las organizaciones sociales y es de este modo que, por lo general, estos actores se convirtieron en contrapartes locales de diferentes programas de ayuda social.

Al compás de estas transformaciones, gran parte de estas organizaciones desarrollaron un proceso a partir del cual inauguraron nuevas formas de acción colectiva, de ciudadanía, de puja por los derechos vulnerados y por la producción de nuevos derechos (Delamata, 2005). Tierra, trabajo, vivienda, salud, educación, servicios públicos, alimentación constituyeron las principales demandas de estas organizaciones y fueron el diálogo, la deliberación y la movilización las estrategias a las que recurrieron para visibilizar el nuevo lugar de los derechos sociales. Promediando la década de los años dos mil, el escenario político que marcó a la década de los noventa se modifica. Como plantean Del Cueto y Luzzi (2019), la gestión iniciada en el año 2003 trajo consigo un proceso de recomposición económica y fue en este escenario que se configuraron nuevos posicionamientos sociales y políticos que signaron el comportamiento de buena parte de estas organizaciones y movimientos sociales (Pereyra, 2013).

Ahora bien, los años noventa también trajeron modificaciones en el diseño de las políticas públicas y, de ahí en más, se experimentaron cambios decisivos en diferentes áreas y la educativa no fue la excepción. Un giro que provocó modificaciones estructurales en nuestro sistema educativo y que abrió las puertas a deterioros significativos en la escuela pública. Como parte de este escenario educativo, en el conurbano se acrecentaron los procesos de desigualdad educativa y estas disparidades se expresaron en “una nueva tendencia de escuelas de pobres homogéneamente pobres frente a escuelas de ricos en barrios de ricos” (Southwell, 2015, p. 484). En el marco de estas condiciones político-educativas, las organizaciones sociales pusieron en marcha y/o potenciaron diversas experiencias educativas como vía destinada a dar respuestas a los nuevos problemas generados por la situación crítica que atravesaban las escuelas: centros de apoyo escolar, jardines comunitarios, proyectos de alfabetización para jóvenes y adultos, bibliotecas populares, bachilleratos populares, talleres culturales, deportivos y de oficios.

Por lo general, se trata de experiencias que ponen el acento en la apropiación y recreación de contenidos culturales, en el fortalecimiento de las trayectorias educativas y en la integración a la institución escolar de niños, niñas, adolescentes y adultos de los barrios donde desarrollan su actividad. Con distintos énfasis, estas iniciativas abrevan en la corriente pedagógica de la educación popular y es sobre la base de su pensamiento que elaboran sus propuestas educativas que, por lo general, aportan a la reelaboración del formato escolar tradicional. Sobre este trasfondo, procuran gravitar en la formación de nuevas subjetividades y, por eso, apuestan a alterar el destino social de niños y adolescentes para, así, enfrentar las desigualdades de origen que, en buena medida, marcan sus trayectorias en la sociedad. Asimismo, se orientan a promover la configuración de sujetos críticos y políticos, alentando búsquedas de protagonismo y ciudadanía, como también espacios colectivos de pertenencia y de participación en el espacio público.

Con frecuencia, una parte de los desafíos fundamentales de estas experiencias se dirige a asegurar derechos educativos. Por estos motivos, recurren a diferentes estrategias que potencien la integración en la institución escolar: búsqueda de vacantes, seguimiento de los niños y adolescentes, apoyo escolar, participación en programas educativos oficiales y en redes barriales y locales, intercambio de propuestas pedagógicas. De manera similar, los talleres de deporte, recreación, artes y oficios suelen ensanchar el repertorio de actividades formativas que ofrecen estas organizaciones. En el marco de esta tendencia general, fueron los movimientos de desocupados y de fábricas recuperadas los que fundaron nuevas experiencias educativas destinadas a atender a los integrantes de sus organizaciones, como también a la población que se hallaba fuera de la escuela secundaria y es así que nacían los bachilleratos populares (Elisalde, 2008).

En líneas generales, estas experiencias mantienen relaciones con las políticas educativas. Le reconocen al Estado su rol como garante de derechos y, por eso, puján sobre su accionar a través del diálogo, la negociación y la confrontación. Como advierte Gluz (2013), las organizaciones y los movimientos sociales presionan sobre

las fisuras del Estado y lo hacen porque consideran que posee un rol central como instancia de redistribución social.

Recorrimos algunas de las características de las experiencias educativas que ponen en marcha las organizaciones sociales. Se trata de propuestas surgidas en el seno de los territorios del conurbano y en las que promover derechos educativos y revertir desigualdades se convierten en las claves que permiten interpretar buena parte de sus acciones y de sus luchas. A continuación, nos aproximaremos a un análisis sobre las desigualdades en nuestro país y sobre las luchas encaradas por diferentes actores por alcanzar mayores grados de igualdad en diferentes planos de la vida social.

## 2. DESIGUALDADES: BALANCES Y LUCHAS EN LA ARGENTINA RECIENTE

Las desigualdades atraviesan a un conjunto de procesos políticos, sociales, económicos y culturales, al tiempo que remiten a las formas a partir de las cuales cada sujeto experimenta y representa su destino en la sociedad. Tal como plantean Grimson y Karasik (2017):

la desigualdad se refiere a una diferencia de ingresos, de reconocimiento simbólico o poder entre al menos dos personas o grupos. Ese poder se relaciona con la capacidad económica, con la capacidad de hacer oír su voz, de hacer valer su voluntad (p. 16).

Yendo a la realidad de nuestro país, los cambios estructurales que arrancan en la década de 1970 modificaron la naturaleza de nuestra sociedad y, desde entonces, se abre una etapa histórica caracterizada por una *gran asimetría* (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010) en la que fue cobrando fuerza el aumento de las brechas que separan a los diferentes sectores sociales. De la mano de un conjunto de políticas estatales, se fueron acrecentando múltiples desigualdades que tuvieron al desmantelamiento de los derechos sociales como una de las fuentes decisivas para el establecimiento de nuevos patrones de desigualdad social y que, naturalmente, afectaron las cuotas de poder entre las diferentes capas sociales. Ciertamente, las transformaciones ocurridas a partir del año 2003 nos colocan frente a un nuevo balance sobre las desigualdades en nuestro país. Durante estos años, convive el incremento de la igualdad de posiciones, en comparación con el pasado cercano, con la existencia de polos o núcleos de exclusión (Kessler, 2014). Más tarde, en los primeros años de la década del 2010, diferentes problemas de índole económico y político abrieron paso a un nuevo momento en la política latinoamericana que significó un retroceso de las conquistas obtenidas en la década de los dos mil. Con este telón de fondo, la alianza Cambiemos gana las elecciones del año 2015 en nuestro país. El gobierno de Mauricio Macri llevó a cabo un conjunto de medidas que trajo como correlato el agravamiento de las condiciones de vida de vastos conjuntos sociales y un avance en la construcción de una “sociedad más desigual, menos solidaria, con servicios públicos aún más segmentados, con una policía más ‘brava’, con menos margen para la protesta social, con sindicatos a la defensiva y empresarios fortalecidos” (Natanson, 2017, p. 271 y 272).

En el marco del aumento y persistencia de las desigualdades sociales, las educativas no fueron una excepción. La llamada Reforma Educativa nacida en el año 1993 puso en marcha una intensa actividad estatal que reconfiguró el papel de las instituciones escolares. Tal como señalan Finnegan y Pagano (2007), desde entonces se produjeron nuevas desigualdades, visibles en la consolidación de un sistema educativo desarticulado entre sí, que agudizó la fragmentación escolar y cuya variedad organizacional puso en riesgo las posibilidades de acceder a una experiencia educativa semejante para el conjunto de niños y adolescentes de nuestro país. Según Feldfeber y Gluz (2011), los cambios de “nuevo signo” desarrollados a partir de la gestión iniciada en el año 2003 basados, por sobre todo, en un rol más activo del Estado como garante del derecho a la educación, “en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales” (p. 354), se combinan con políticas que mantienen “los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores en condiciones de pobreza”.

Más tarde, durante el gobierno de la alianza Cambiemos, las políticas educativas comenzaron un proceso tendiente a “la meritocracia, a la individualización y jerarquización/diferenciación de las prestaciones sociales (...) El derecho a la educación comienza a ser desplazado, al igual que el conjunto de los derechos sociales, de la agenda de gobierno” (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 32). Podemos decir que, en líneas generales, las desigualdades educativas se hallan en el centro de los problemas que atraviesan a nuestro sistema educativo y que, a grandes rasgos, se expresan a través de la fragmentación y segregación escolar, la tendencia a la privatización de la educación, la asimetría de los presupuestos oficiales, las dificultades del sistema educativo para que los adolescentes de sectores populares puedan concluir la escuela secundaria obligatoria.

Para enfrentar las diferentes injusticias que atraviesan esta realidad económica, social y cultural fue en los últimos años que los conceptos de igualdad y desigualdad se fueron instalando en los lenguajes y en las demandas de una parte de nuestra sociedad. Actores políticos y sociales e intelectuales del pensamiento contemporáneo mantienen a la igualdad como un horizonte, como una referencia privilegiada del conjunto de acciones políticas y debates que llevan adelante. Y es que “son múltiples las fuerzas igualitarias que recorren el continente, de la mano de diferentes tradiciones de lucha” (Svampa, 2019, p. 134), lo que supone que “la igualdad está instalada, como una demanda creciente de gran parte de la sociedad, omnipresente en el lenguaje de las reivindicaciones y en la lente con la que se miran, evalúan y critican distintas situaciones políticas” (Kessler, 2014, p. 352). De hecho, organizaciones, movimientos sociales y agrupaciones sindicales apuestan a conquistar aquellos derechos que aún no se han efectivizado en la vida social. Mediante la disputa política, intentan desbalancear y aumentar su cuota de poder para producir cambios que aporten a la construcción de una sociedad más igualitaria. Las luchas por la igualdad de género, por la democratización de la tierra de campesinos y pueblos originarios, por extender el trabajo registrado a aquellos trabajadores precarizados son muestras de que, en múltiples escenarios de la vida social, se llevan a cabo acciones que comprometen a diferentes actores sociales en la tarea de lograr mayores niveles de igualdad social.

En el plano educativo, las luchas por el derecho a la educación y por la igualdad educativa formaron y forman parte de las acciones a partir de las cuales sindicatos, organizaciones y movimientos sociales de nuestro país intentan gravitar en el campo educativo. En ellas se apuesta a igualar las condiciones para educarse, prescindiendo de aquellas políticas educativas que apuntan sólo a compensar la situación educativa de los más pobres (Gluz, 2013). En líneas generales, diferentes actores entienden que de lo que se trata es de construir condiciones de escolarización igualitarias, orientadas a generar una distribución simétrica de los bienes educativos. Condiciones que cuenten con políticas públicas universalistas y arreglos institucionales apropiados para impulsar en la escuela una participación amplia de los diferentes sectores sociales, sobre todo de aquellos que se hallan fuera del sistema escolar. Condiciones que produzcan cambios en los procesos subjetivos y que posibiliten una reformulación del destino de niños, adolescentes y adultos en el campo educativo.

### 3. CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS POPULARES PARA ENFRENTAR LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Ya dijimos que las propuestas educativas surgidas en el seno de los territorios del conurbano tienen a la promoción de los derechos educativos y a las luchas por igualar condiciones de escolarización como claves que permiten interpretar buena parte de sus acciones. En sintonía con lo que propone Fraser (2008), advertimos que los planteos que desarrollan diferentes organizaciones sociales para enfrentar la vulneración de derechos y las desigualdades educativas, pueden inscribirse en lo que la autora define como “paradigmas populares de la justicia”. Según Fraser (2008), estos paradigmas nos

informan las luchas que tienen lugar en nuestros días en la sociedad civil. Dados por supuestos de forma tácita por los movimientos sociales y los actores políticos, los paradigmas populares son conjuntos de concepciones relacionadas sobre las causas y las soluciones de la injusticia (p. 86).

Visto de este modo, es posible pensar que, de manera más o menos explícita, las organizaciones estudiadas sostienen una serie de concepciones comunes sobre las causas de las desigualdades educativas y la vulneración de derechos, como también sobre las “soluciones” para enfrentar estas injusticias; y son estas “soluciones” las que intentaremos rastrear y clarificar a continuación.

Por encima de las diferencias políticas y sociales entre las organizaciones estudiadas, en la gama de concepciones compartidas que permean a la tarea de estos actores, se ponen de relieve tanto las diversas vías por las que se intenta alterar los procesos de desigualdad educativa y de vulneración de derechos, como los caminos que emprenden para buscar “soluciones” y enfrentar estas injusticias. Por un lado, las organizaciones enfatizan la necesidad de asegurar los derechos educativos a través de la integración a la escuela y, como parte de este camino, impulsan demandas hacia el Estado mediante diferentes formas de concertación y movilización en el espacio público. Por otro lado, implementan propuestas educativas específicas que ellos mismos formulan, y lo hacen como un modo de fortalecer los procesos de escolarización de los habitantes de sus barrios. Por último, y sin desconocer la gravitación que tiene la estructura social en la construcción en la experiencia subjetiva, es notorio el peso que le otorgan a la configuración de procesos subjetivos que contribuyan a repensar el destino en el campo educativo de los participantes de estas propuestas. Como vemos, se trata de un conjunto de ideas generales que orientan las acciones encaradas por las organizaciones para contrarrestar desigualdades, buscar reparación frente a las injusticias y promover caminos de democratización.

Ahora bien, emanadas de estas concepciones comunes, es posible dar cuenta de cómo en ellas se ponen de manifiesto diferentes direcciones y sentidos que permiten delinear distintos tipos de enfoques que asumen estos actores para enfrentar estas injusticias. A continuación, analizaremos dos enfoques a partir de los cuales las organizaciones orientan sus trabajos educativos.

## **Asegurar derechos educativos, promover la participación ciudadana y acceder a mejores posiciones sociales**

Es frecuente encontrar en algunas de las organizaciones estudiadas un tipo de enfoque en el que prevalece la determinación de asegurar los derechos educativos, fundamentalmente a través del acceso a la escuela pública. Desde esta perspectiva, el acceso a la escuela ocupa un rol central como fuente de equiparación social. Y es que la escuela no sólo se constituye como espacio de aprendizaje de contenidos y de socialización, sino que también es visualizada como un medio que les permite a niños y adolescentes achicar brechas y acceder a mejores posiciones sociales, principalmente en lo que hace al mundo laboral. De acuerdo con esta visión, de la mano de la educación, estos sectores sociales lograrían aumentar sus chances en la sociedad, en tanto avanzar en la escolaridad obligatoria se convierte en un “puente” que puede mejorar sus condiciones de vida y sus posibilidades de movilidad social. Por estos motivos, dan por hecho que producir cambios en la subjetividad resulta clave para este propósito y, por eso, promueven un trabajo que contempla diferentes dimensiones relacionadas con la constitución subjetiva. De este modo, se apuesta a un cambio de expectativas en lo que hace a la manera de pensar sus proyectos vitales, donde el esfuerzo personal es decisivo “para salir adelante”. De esta forma el coordinador de una *Biblioteca Popular* entrevistado durante el trabajo en terreno, se refiere a las expectativas que genera la experiencia escolar:

-Siempre entendí que la educación es tal vez la única herramienta, o una de las pocas que tenemos para romper con la situación social en la que vivimos, con las características propias del barrio. Digo eso, porque si no en la ocupación laboral no tenés posibilidades, estás limitado. Es con la educación que hay una relación directa. La terminalidad de la educación formal sigue siendo la apuesta a una posibilidad de cambio. Por eso, la Biblioteca, para que cada uno tenga la posibilidad de hacer, de abrir ese abanico de decisión. Para que cada uno tenga un trabajo estable y bien pago. Que dure y que le paguen a la gente por su trabajo.

-¿Y la educación te garantiza eso?

- Es evidente...

-¿Por eso la Biblioteca?

La Biblio y en el barrio, para acompañar a los pibes a que terminen la escuela. Hay otra posibilidad en la educación.

Para asegurar derechos educativos y sociales y achicar brechas sociales, se reconoce que es clave la participación ciudadana/comunitaria y, por eso, las organizaciones apuntan a iniciar un camino de mayor protagonismo en la vida de su localidad. En esta dirección, apuestan a que los niños y adolescentes se reconozcan como sujetos de derecho y, por estas razones, proponen contenidos educativos vinculados con los procesos de ciudadanización, como también alientan prácticas que profundicen la participación en los espacios públicos. En los párrafos que siguen, en uno de los centros visitados durante el trabajo en terreno se da cuenta de los contenidos que se abordan, de los pasos que se siguen para delimitar los temas a tratar y del tipo de participación presente en este proceso:

Hay un espacio de contenidos escolares y hay otros que son de su vida, de hechos reales, concretos, que nos afectan a nosotros como ciudadanos.

(...)

Nos reunimos una vez por mes, y decimos, “¿qué vamos a abordar este mes?” Por ejemplo, vamos a abordar la inclusión “¿Y cómo favorecemos la inclusión?” Vamos a abordar distintas problemáticas por las que ellos vienen preocupados, o que se vienen interesando por esto. “¿Y qué podría ser?”. Por ejemplo, el trabajo en la calle. Vamos a trabajar la diferencia entre trabajo en la calle y trabajo estable. Porque ellos piensan que no pueden tener un trabajo estable, porque vienen de familias que no lo tienen. Entonces tienen una actitud reproductivista. “¿Y cómo podemos romper con esto?” Entonces podemos hacer un taller, podemos invitar un papá, podemos acercarnos nosotros, vamos a la salita, o a otra institución que está trabajando este tema.

(...)

-¿Cómo ves a los pibes?

- Los padres les dicen, “vos tenés que estudiar para no terminar como terminé yo”. Nosotros también los alentamos “podés llegar a más, podés estudiar, podés tener tu derecho”. También explicarles que son sujeto de derecho...

Respecto de las relaciones con el Estado, estas experiencias trabajan con los estados municipal y provincial a partir de procesos de co-gestión y concertación de actores, lo que les permite la obtención de recursos. En algunas instancias, se enfrentan al Estado a través de movilizaciones en el espacio público, principalmente para reclamar la ausencia de respuestas ante aquellas responsabilidades asumidas e incumplidas.

## Las luchas por la igualdad educativa y por otra sociedad

Desde otra perspectiva, las organizaciones inscriptas en movimientos sociales encaran las luchas por el derecho a la educación, por la igualdad educativa en el marco de una lucha más global, que modifique en clave emancipatoria la naturaleza desigual de nuestra sociedad. Ponen de relieve su papel como organizaciones populares dentro del campo popular y afirman que el camino de la transformación viene junto con la construcción de poder popular, construcción que se genera desde las bases, con una amplia movilización social y donde la escuela es partícipe activa de esa lucha colectiva.

Los cambios subjetivos que proponen estos movimientos se orientan a formar sujetos políticos que apuesten a la organización popular y al trabajo colectivo. Para estos actores, la educación es clave para develar la condición de oprimidos que atraviesa a estos sectores y para apropiarse de conocimientos que contribuyan a cambiar el actual escenario social. A través de la concientización, estas organizaciones apuestan a que los participantes de estas experiencias educativas puedan reconocer su condición de oprimido, su condición de clase y, por este camino, ser conscientes del lugar que ocupan en la estructura social. De este modo, apuestan a formar sujetos críticos que luchen colectivamente para cambiar la realidad y son los contenidos propuestos por las organizaciones los que proporcionan conocimientos sobre el contexto y sobre sus diferentes derechos. Esta educadora entrevistada da cuenta de los desafíos del *Bachillerato Popular* del que forma parte:

-El Bachillerato es un espacio de construcción de poder popular y refuerza el tejido social del barrio (...) Más tiene que ver con ese sentido. Y con espacio más de lucha, como una dimensión más de lucha. Así como se lucha por trabajo, se lucha por educación (...) Si hay algo que caracteriza a la experiencia es que escuela se entiende como una organización colectiva que lucha.

-¿Por qué se lucha?

-Se lucha por otra sociedad (...)

-¿Acá qué futuro se les ofrece?

-Concientizarse, primero conocer tu realidad y después saber que podés cambiarla. Acá es importante lo colectivo. Con todas las falencias que tiene. Tienen que entender que están oprimidos y que podés cambiar ese lugar (...) Saber que construimos sujetos críticos, concientes del lugar que ocupan en la estructura social, y que pueden cambiar esa realidad. Queremos generar pensamiento crítico, un plus. No queremos sólo dar contenidos. Entonces pensamos que dar esas herramientas, es romper un poco la desigualdad educativa.

En cuanto a las relaciones con el Estado, además del diálogo y la concertación, la confrontación y la movilización en el espacio público forman parte de los repertorios de acción que producen estos actores para fortalecer sus experiencias y reclamar por un cambio educativo y social más estructural.

\*\*\*\*\*

Hasta aquí, nos adentramos en las prácticas que tienen a la democratización de la educación como un horizonte clave en el que abrevan las apuestas políticas y sociales de estas organizaciones. La necesidad de contribuir a una explicitación de los ideales que signan a estos actores, nos llevó a encontrar caminos que los asemejan y otros que los separan al asumir cada una de las experiencias estudiadas perspectivas políticas diferentes.

Como vimos, identificamos dos enfoques que permean a las organizaciones para enfrentar la vulneración de derechos y la desigualdad educativa. Por un lado, dimos cuenta de organizaciones que llevan adelante experiencias que apuestan a la educación como un “puente” clave, como instancia que permite disminuir la distancia con otros sectores sociales y ampliar las chances en la sociedad, y en las que, también, se conjuga la importancia de la participación ciudadana. En alguna medida, podría pensarse que basan su trabajo en ideas relacionadas con la noción de “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2011), donde el epicentro de sus acciones se orienta a promover, en los participantes de estas experiencias, una salida de la posición social asignada. Ofrecen posibilidades de aspirar, y eventualmente llegar, a otras posiciones más ventajosas, y colocan al esfuerzo personal como un componente clave, orientado a sostener el tránsito por las instituciones escolares. Simultáneamente, los conceptos de participación ciudadana y sujeto de derecho le otorgan un marco que potencia la politización de estas experiencias. Se trata de nociones que expresan preocupaciones más amplias, que remiten a la conquista y al fortalecimiento de derechos, a la importancia de la acción colectiva, al reconocimiento de la pertenencia comunitaria y a las búsquedas de nuevas formas de democracia. Como plantea Delamata (2005), existe un llamado a la institución de mediaciones ciudadanas, a la apelación de

constituir vínculos bajo la forma de derechos, contra prácticas que supusieron su destitución, deformación o reemplazo, desde distintos movimientos y formas organizativas que fueron articulando positivamente estas resistencias a una redefinición de los asuntos públicos y de las formas de participación (p. 7).

Por otro lado, las organizaciones inscriptas en movimientos sociales consideran que, para revertir estas injusticias, es necesario desarrollar acciones tanto en el plano educativo y social y, de manera simultánea, encarar una lucha global por otra sociedad. Así, del mismo modo que en otros movimientos sociales latinoamericanos, en esta perspectiva cobra fuerza el concepto de “emancipación” y es dentro de este marco que estas organizaciones entablan luchas “contrahegemónicas”, asociadas “a un horizonte político radical e instituyente” (Svampa, 2010, p. 28). Podría pensarse que estos movimientos establecen conexiones con una de las vías posibles para alcanzar la justicia social: el “paradigma redistributivo”. Según Fraser (2000), en él se

plantea que la solución para la injusticia socio-económica se basa en una reestructuración político-social, o sea abolir la explotación y la estructura de clases; o bien apuntar a la redistribución del ingreso y la reorganización de la división del trabajo. De manera similar, las búsquedas de estas organizaciones convergen con los planteos desarrollados en la noción de “igualdad de posiciones”, postura que, tal como argumenta Dubet (2011), por lo general es liderada por las izquierdas y el movimiento obrero, quienes suelen demandar una redistribución legítima de la riqueza y de los bienes sociales y culturales.

Bueno es reconocer que todas las organizaciones estudiadas trabajan para revertir las injusticias culturales o simbólicas que sufren los niños y adolescentes partícipes de estas experiencias educativas, generalmente estigmatizados por diversas instituciones. Por estas razones, podemos hallar en sus proyectos ideas similares a las que Fraser (2000) plantea cuando apunta a alterar estas situaciones de injusticia cultural mediante la afirmación de sujetos en clave de “reconocimiento” social.

Ciertamente, intentamos mostrar similitudes y diferencias entre los criterios de justicia construidos por las organizaciones y los respaldos conceptuales a los que estos actores adhieren de manera más o menos explícita. Lo cierto es que esta aproximación nos abrió las puertas de un universo plural que contiene aspiraciones semejantes y diferentes, sobre todo en lo que hace a la radicalidad de sus horizontes y de sus metodologías y, por lo tanto, es desde allí que emanan las trayectorias similares y disímiles que cada organización traza. Y es que, sea como sea, el horizonte social que motiva a unas y otras posee características diferentes: las búsquedas de igualdad dentro de esta sociedad o bien las búsquedas de igualdad en el marco de las luchas por otra sociedad. De todos modos, lo que está en juego es la centralidad de la educación como una vía privilegiada para alcanzar lo que estos actores entienden por justicia social, la adhesión al carácter igualitario de la escuela y a su misión histórica de contribuir a la redistribución de los bienes culturales.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

Un primer acercamiento a los interrogantes que guían a este trabajo nos permite entrever que las organizaciones estudiadas intentan limitar las actuales desigualdades educativas y que lo hacen a través de distintas concepciones y estrategias que mantienen sobre la realidad educativa y social. En tal sentido, una de las acciones comunes desplegadas tiene a la creación de experiencias educativas comunitarias como una manera de promover nuevos modos de educar, donde se pone de relieve la centralidad de los procesos de apropiación de conocimientos y la importancia del acceso a los bienes culturales. Por este camino, las organizaciones tratan de ensanchar la productividad del campo educativo, experimentando con nuevos formatos destinados a aquellos sujetos que forman parte de circuitos educativos desiguales. Como parte de esta hechura intentan generar prácticas de reconocimiento hacia quienes fueron expulsados o devaluados por diferentes instituciones de la sociedad y, por estos motivos, tratan de desmontar estigmatizaciones y condicionamientos y abrir paso a nuevos escenarios de pertenencia social que alberguen otras visiones sobre el futuro.

Al mismo tiempo, pudimos advertir que la relación con el Estado y en particular con la escuela reviste una importancia mayúscula. Se mantiene el afán de hacer cumplir en las escuelas públicas aquello que las leyes proponen respecto de los derechos educativos y, por eso, llevan adelante tareas que comprenden al menos dos dimensiones. Por un lado, realizan un trabajo político-cultural en el que sostienen un umbral a partir del cual es posible desnaturalizar las desigualdades educativas y en el que las representaciones sociales y la formación de nuevas subjetividades se constituyen en el epicentro de sus prácticas. Por otro lado, y en consonancia con la necesidad de construir condiciones de escolarización igualitarias, intentan alejarse de aquellos abordajes en los que se prefigura cómo educar a los pobres a través de propuestas compensatorias e “inclusivas”. Por el contrario, estas prácticas privilegian la importancia del acceso a contenidos culturales y educativos a través de sus proyectos y del fortalecimiento del sistema educativo público.

Estas experiencias también apuestan al protagonismo en el espacio público desde variadas direcciones, escalas y horizontes. Se trata de otras de las acciones que se plantean estos actores y en las que intentan ampliar demandas populares, abrir espacios públicos, situar a los derechos sociales en un lugar clave y producir experiencias de ciudadanía. Para las organizaciones que forman parte de movimientos sociales, la movilización social resulta ser una vía decisiva para asegurar derechos educativos. Procuran recorrer un camino que favorezca el aumento de su poder social y político para potenciar tanto las propuestas que crean, como la incidencia que mantienen en los debates y en las agendas que definen los lineamientos de las políticas educativas estatales.

Nos propusimos hacer más inteligibles las búsquedas de las organizaciones sociales por conquistar mayores grados de igualdad educativa y por eso identificamos sus enfoques respecto de cómo alcanzarla. Son perspectivas que nacen de las organizaciones y que poseen componentes/tradiciones que abrevan en cómo los sectores populares han forjado y forjan caminos para lograr mayores grados de justicia en el terreno educativo. Por estos motivos, creemos que se trata de concepciones y estrategias populares destinadas a enfrentar las desigualdades y la vulneración de derechos producidos en el interior del campo educativo. Como pudo observarse, se trata de un repertorio de acciones educativas a partir de las cuales los sectores populares combinan sus luchas políticas con propuestas pedagógicas que contribuyan a la democratización de la educación.

Podría pensarse que, en alguna medida, las acciones de estas organizaciones producen ciertos cambios en la distribución del poder social, algún tipo de contrapeso respecto de las distancias sociales. Con “grandes preguntas”, como las vinculadas con la emancipación social, o con búsquedas más acotadas inscriptas en el plano microsocioal, estas acciones procuran no quedar atrapadas en aquello que, en líneas generales, las políticas educativas proponen para los sectores populares. Tal vez por ello, producen un conjunto de prácticas en las que se intenta contrarrestar los frutos de la presencia de circuitos educativos desiguales.

No obstante, se mantiene la pregunta respecto de la intensidad de estos cambios, de cómo impactan e interactúan estas experiencias con el peso que la estructura social mantiene sobre cada sujeto y grupo social. Del mismo modo, es necesario seguir explorando si estas propuestas constituyen una vía que permite alterar las desigualdades educativas, o si corren riesgos de quedar subordinados por las lógicas propias de las políticas compensatorias. Sea como sea, la desigualdad educativa es desafiada por estas organizaciones y es la voluntad de estos actores la que empuja la ampliación de demandas, de nuevas conquistas y el fortalecimiento de las aspiraciones igualitarias de estos colectivos sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delamata, G. (2005). Introducción. En Delamata, G. (comp.), *Ciudadanía y Territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Del Cueto, C. y Luzzi, M. (2019). La estructura social en perspectiva. Transformaciones sociales en la Argentina, 1983-2013. En Luzzi, M. (coord). *Problemas socioeconómicos de la Argentina contemporánea: desde 1976 hasta la actualidad*. Buenos Aires, Argentina: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/9789876304085completo.pdf>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En Ampudia, M. y Elisalde, R. (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina '90, contradicciones y tendencias de nuevo 'signo'. *Educ. Soc., Campinas, Vol. 32, Núm. 115*, pp. 331-356. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br/>

- 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 la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 13, pp. 19-38. Recuperado de [https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308\\_19-38.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf)
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Recuperado de [www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm](http://www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm)
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'. *Pensamiento crítico contra la dominación*, N° 0. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Fraser%20cap1.pdf>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo- Nueva Época, Año 4, Número 6*, pp. 83-99. Recuperado de [http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06\\_revistaDeTrabajo.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06_revistaDeTrabajo.pdf)
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: las experiencias educativas de los movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Grimson, A. y Karasik, A. (2017). Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En Grimson, A. y Karasik, A. (coord.), *Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Heredia, M. (2013). Más allá de la heterogeneidad: los desafíos de estudiar la estructura social en la Argentina contemporánea. *Revista Lavboratorio*, Año 14, N° 25, pp. 121-149. Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/viewFile/123/110>
- Kessler, G., Svampa, M. y González Bombal, I. (2010). Introducción. Las reconfiguraciones del mundo popular. En Kessler, G., Svampa, M. y González Bombal, I. (coord.), *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gorla.
- Natanson, J. (2017). La nueva ola amarilla. Reconfiguraciones tras el triunfo de Cambiemos. *Revista Nueva Sociedad* N° 272, pp. 4-12. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/la-ola-amarilla-en-argentina/>
- Pagano, A. (2016). *Organizaciones sociales y experiencias educativas en el conurbano bonaerense. Concepciones y estrategias para enfrentar la desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencia Política, IDAES-UNSAM. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/791>
- Pereyra, S. (2013). Procesos de movilización y movimientos sociales desde la transición democrática. En Pereyra, S. (coord.), *Dossier Argentina: 30 años de democracia*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Recuperado de [http://iealc.sociales.uba.ar/files/2011/06/OL12DossierArgentina\\_30a%C3%B1osdedemocracia.pdf](http://iealc.sociales.uba.ar/files/2011/06/OL12DossierArgentina_30a%C3%B1osdedemocracia.pdf)
- Soldano, D. y Acosta, M. I. (2015). El conurbano bonaerense como territorio asistido. Pobreza, crisis y planes sociales. En Kessler, G. *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial universitaria, EDHASA.
- Southwell, M. (2015). La escolarización en el Gran Buenos Aires. En Kessler, G. *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial universitaria, EDHASA.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Svampa, M. (2010). Hacia una gramática de las luchas en América Latina: movilización plebeya, demandas de autonomía y giro eco-territorial. *Revista Internacional de Filosofía Política* N° 35. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-2010-numero35-2020&dsID=Documento.pdf>

Svampa, M. (2019). Progresismos, polarización y democracia en Argentina y Brasil. *Revista Nueva Sociedad*, N° 282, pp. 121-134. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/posprogresismos-polarizacion-y-democracia-en-argentina-y-brasil/>

## NOTAS

- 1 En este trabajo el uso genérico del masculino y/o del femenino no implica la adhesión a un lenguaje sexista. Su utilización sólo pretende facilitar la lectura del texto.
- 2 Se trata de una investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría en Ciencia Política (IDAES/UNSAM) *Organizaciones sociales y experiencias educativas en el conurbano bonaerense. Concepciones y estrategias para enfrentar la desigualdad*, elaborada por Ana Pagano y dirigida por Mariana Heredia. Disponible en: <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/791>. El artículo retoma sus análisis y las reflexiones sobre esta temática desarrolladas por el equipo EDJA de la UNIPE.

## Experiencias de Investigadores Noveles Latinoamericanos en la Reinserción Académica-Laboral. Una Aproximación a Partir de Casos Específicos

Latin American young researchers' experiences in the academic labor reintegration. A Case Study Analysis

*Elizabeth Torrico-Ávila*  
*Universidad de Atacama, Chile*  
 elizabeth.torrico@uda.cl

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-315>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494007>

*Julieta Flores Muñoz*  
*Universidad Veracruzana, México*  
 julieta1227@gmail.com

*Javier Pereda Campillo*  
*Liverpool John Moores University, Reino Unido*  
 j.pereda@ljmu.ac.uk

*Jaime González González*  
*Universidad de Talca, Chile*  
 jagonzag1974@gmail.com

*Oscar López Meraz*  
*Universidad Veracruzana, México*  
 oscarlopez03@uv.mx

Recepción: 09 Marzo 2021  
 Aprobación: 19 Marzo 2021

### RESUMEN:

El modelo neoliberal permea en la educación superior empujando a académicos a participar en la producción de investigación que permita su reinserción. Se problematiza las limitadas oportunidades de participación que tienen los investigadores noveles latinoamericanos que buscan la reinserción. El objetivo de esta investigación es explorar las razones que dificultan su ingreso a la academia y evidenciar las deficiencias de las políticas gubernamentales para el desarrollo de programas de absorción. La metodología empleada es el análisis crítico del discurso de cinco biografías de doctores mexicanos y chilenos. Los resultados informan el empleo de estrategias discursivas que apuntan a legitimar las razones de la precariedad laboral y la construcción discursiva de estos actores. Este artículo contribuye a reconocer patrones similares en investigadores noveles latinoamericanos.

**PALABRAS CLAVE:** investigación, academia, inserción laboral, fragilidad laboral.

### ABSTRACT:

The neoliberal model that has permeated higher education has forced academics to participate in the production of research in the search of institutional stability. This paper problematizes the limited opportunities of re-integration of young Latin-American researchers in academic institutions. The purpose of this study is to explore the factors that hinder access to academia and unveil the weaknesses behind governmental policies. The methodology employed is a critical discourse analysis of five biographies of Chilean and Mexican doctors. Results uncovered the use of discursive strategies that aim to legitimise reasons behind work fragility and the discursive construction of these actors. This article contributes to acknowledge similar patterns amongst Latin-American young researchers.

**KEYWORDS:** research, academia, labour integration, work fragility.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de globalización que se refleja en el movimiento de capital, comunicación e información, bajo el influjo del modelo neoliberal, se despliega un mercado único, ‘internacional’ en donde se comercializan recursos naturales y humanos, antes concebidos y defendidos como recursos nacionales (Harvey, 2007). En este escenario, las universidades se integran a ese mercado como productoras de mano de obra, comercializando académicos y compitiendo por fondos internacionales para investigar. Una competencia que se vislumbraba desleal desde el inicio. Así, los nuevos docentes universitarios se integran a un esquema de rendimiento productivo anglosajón, publicando artículos en revistas indexadas como moneda de cambio en el mercado del conocimiento, premiando los tiempos de ese mercado internacional, pero descuidando la realidad política y cultural de crecimiento y desarrollo académico que demanda y caracteriza a cada territorio.

Las universidades latinoamericanas, en su afán por sobrevivir, se han integrado a esta nueva modalidad, garantizando publicaciones mediante estrategias clientelares con estudiantes y académicos de la misma institución, limitando la entrada de nuevo capital humano y, por ende, de nuevas ideas. En este sentido, el mercado laboral académico se pretende presentar como de alta competencia que, además, se encuentra dominado (a través de normas escritas y acuerdos implícitos) por investigadores con mayor antigüedad. Si bien, esto se puede traducir como ventajas para quienes se encuentren cercanos a dichos investigadores, para otros, con distintos enfoques o escuelas de pensamiento, resulta en una imposibilidad laboral.

Existen otros elementos de desigualdad en la competencia, por ejemplo, género, edad, ingreso, centralización de las investigaciones, jornadas laborales completas vs. parciales, docencia, entre otros muchos problemas. En conclusión, en este artículo se presenta a través de la voz de nuestros participantes, esa “generación posdoc” o de los “permadoocs” (Powell, 2015), quienes participan en actividades académicas por contratos temporales que no aseguran una carrera estable en una competencia internacional que resulta feroz, poco leal y que además no necesariamente responde a las necesidades locales.

El objetivo de este artículo es generar una diagnosis de la reinserción académico-laboral de jóvenes investigadores latinoamericanos para provocar una discusión amplia entre académicos y aspirantes a académicos a replantear el porqué y el para qué de la educación en nuestros territorios. Para lograr ese diagnóstico, se empleó la metodología de análisis crítico del discurso desde la propuesta de van Leeuwen (1996, 2007) a la reflexión de un grupo de sujetos mexicanos y chilenos académicos/as cuya voz permitió dar cuerpo a diferentes vivencias en torno una sola experiencia y problemática, aquella de la inserción en el complejo mercado laboral. Por consecuencia, este artículo se propone a dar voz y contexto político-educativo a aquellos jóvenes investigadores cuyo caminar distinto tiene un mismo destino, y con ello poder problematizar sobre, educación, conocimiento y academia local en América Latina.

## CONOCIENDO EL OBJETO: TEORIZANDO SOBRE EL ACADÉMICO DENTRO DE LA SOCIEDAD

Es necesario partir de la definición social que se le ha dado al académico de cualquier edad. Esto porque, en distintos espacios sociales se les ha conceptualizado como “intelectuales”, etiqueta, que nos parece, ya abre una discusión teórica. Según Gramsci y Vega (1967), todos somos intelectuales por la capacidad humana de pensar. Sin embargo, sólo algunos pueden dedicarse al ejercicio profesional del oficio, de igual forma, Berlin (2013), establece una genealogía dicotómica entre “intelectualidad” e “*intelligentsia*”, definiendo a la primera como una serie de sujetos urbanos, cosmopolitas y de alta instrucción, dedicados al conocimiento, que esperaban ser evaluados socialmente por los productos intelectuales que ellos mismos generaban. Por otro lado, Mannheim (2004) asociaba a estos sujetos con individuos que, independiente de su origen social, compartían una instrucción académica común. Frente a esto, Löwy (1979), formulaba una tipología en que asociaba a estos individuos tanto a una condición material, como a un entorno simbólico.

Así, creemos que el concepto de intelectualidad está asociado directamente a la capacidad de construir ideas en los distintos ámbitos en los cuales se desempeñen estos sujetos. Los profesionales de la inteligencia se distinguirían de otros trabajadores por la producción de modelos, métodos y técnicas útiles para una actividad material determinada. En este entendido, Berlin (2013) y Löwy (1979) sostienen que los investigadores noveles pueden ser definidos como intelectuales, agentes urbanos y cosmopolitas que, independiente de su origen social, accedieron a la alta instrucción, dedicándose al conocimiento y siendo productores directos de ideas que participan a la hora de su publicación en el mercado de bienes simbólicos a nivel nacional e internacional.

Todo lo anterior plantea preguntas sobre lo que se considera una “alta instrucción” o qué ideas pueden participar en el mercado de bienes. Sin embargo, es por tanto relevante, considerar la reflexión gramsciana en torno al maridaje teórico existente entre intelectualidad y modo de producción, en donde el ejercicio profesional del oficio de construir ideas pasará necesariamente por la contingencia material en que estas son elaboradas. De esta manera, la producción de intelectuales e ideas dependerá de la interacción entre hábitat, tecnología y trabajo humano (Roth & Wittich, 1978). Entonces, los relatos intelectuales de investigadores noveles latinoamericanos pueden ser analizados desde el contexto material en que están situados, considerando en sus testimonios las experiencias laborales vividas y el lugar social que ocupan en los sistemas académicos de su país de origen.

Así, creemos que este artículo ofrece un estudio de casos múltiples (Gundermann, 2001), en donde cada académico participa con su relato contextual. Sin embargo, como complemento de estos relatos, se contextualiza en las políticas públicas que han construido la educación en los países participantes (México y Chile). Además, el enfoque de la investigación contempla dos procedimientos diferentes. Primero, para el caso de las reflexiones de los jóvenes investigadores, se contempla la etnografía simbólica propuesta por Geertz (2000), con el fin tanto de orientar la confección de los diarios de estos sujetos, como en el plano de la reflexividad de los actos de observación/inscripción de las prácticas de estos académicos. Un segundo enfoque está orientado por la teoría de la estructuración (Giddens, 2006) en las representaciones académicas abordadas desde la noción de “conciencia discursiva”, ello permite comprender los relatos como procedimientos metódicos profesionales.

Finalmente, si bien, rescatamos esos “diarios de reinserción académica”, en donde, los actores participantes (académicos) se vuelven investigadores y partícipes de la investigación, el contexto político-educativo nacional, creemos, provee la base para poder dialogar sobre una problemática Latinoamericana.

## PRECARIEDAD LABORAL EN LA ACADEMIA CHILENA Y MEXICANA

Para el caso chileno, de acuerdo a la encuesta realizada por ANID en abril de 2020 que fue respondida por un total de 664 personas, se obtuvieron los siguientes datos: 61,8% género femenino, 35,9% género masculino y un 2,2% clasificado como otros. La mayor concentración de respondientes está en el centro del país, 74,6%. La situación contractual de los encuestados se divide en: Sin contrato 30,1%, Prestación de servicios 3,9%, Convenio honorarios 18,3%, Convenio beca 25,8%, Contrato plazo fijo 7,6% y Contrato indefinido 14,5%. La incertidumbre laboral bordea el 30%, mientras que el aumento de la carga laboral debido a la pandemia es regular para un 25%, bastante para un 21,7% y nada para un 19,3%. Asimismo, han manifestado bastante agobio laboral por la pandemia un 25% de los encuestados, mientras que el 15,3% manifiesta no haber sentido nada de agobio laboral. En términos de género, las mujeres manifiestan agobio laboral con un 26,1%, mientras que el 14,1% de los hombres declara no haberlo experimentado.

Ximena Báez, Bioquímica y vicepresidenta de la organización “Ciencia Con Contrato”, informa que pertenecer a la organización impactó negativamente a sus miembros lo que motivó la desaparición de la agrupación (ACIC, 2020). En términos de recursos destinados a la investigación, es 0,38% del Producto Interno Bruto chileno y se estima que el año 2021 disminuirá unos 58 mil millones de pesos. Báez comparte

los resultados del año 2015 (ACIC, 2020) en el que de 1,390 científicos que contestaron la encuesta, 413 eran investigadores honorarios en proyectos financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica chilena (en adelante Conycit) tales como Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (en adelante Fondecyt) y el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (en adelante Fondef). El grupo más precario de los informantes eran los asistentes de investigación y de ellos se obtuvieron los siguientes datos: 27% pertenecen a la Universidad de Chile, 18% de la Universidad Católica de Chile, y 11% trabajando en la Universidad Austral de Chile. De ellos, 31% eran bioquímicos, 12% biólogos, 10% biotecnología y 23% clasificado en “otros”. En términos de género, el 62% eran mujeres, 52% eran madres y de ese porcentaje, el 82% no había contado con seguro de pre o post-natal al momento del embarazo. En relación a la permanencia laboral, 20% de los investigadores tenía 3 años de financiamiento por medio de fondos de Conycit y Fondecyt. Los sueldos demuestran que 19% recibe un sueldo menor al mínimo nacional, siendo profesionales altamente calificados y estando financiados por fondos de investigación Conycit. Estos investigadores son despedidos durante los meses de vacaciones y reingresan al sistema al comienzo del año académico, dejándolos en mayor precariedad laboral. Las funciones no son coherentes con los sueldos que reciben, 85% de ellos trabaja jornada completa, 63% de ellos con exigencia horaria y solo un 1% manifiesta el pago de horas extras de trabajo. Todo lo anterior es contrario a las leyes descritas en el Código del Trabajo chileno.

En relación al beneficio de salud, todos los respondientes informaron que son cubiertos de forma personal. El sistema de salud al que pueden acceder es 24% Fonasa (servicio de salud público chileno), 43% Isapre (servicio de salud privado chileno), y el 33% no ha adquirido ningún seguro de salud. Acerca del pago de la jubilación, un 67% no paga ese seguro mientras que un 33% manifiesta pagar ese monto desde su sueldo. En términos de seguros contra accidentes laborales, solo un 31% manifiesta pagarlo desde su sueldo. Sorprendentemente, los laboratorios científicos trabajan con químicos y sustancias cancerígenas, pero el empleador no protege a los investigadores expuestos a esas partículas.

Queupil y Muñoz (2017) dan cuenta que entre el 2007 y el 2015, desde la perspectiva de género, hay un 27% de investigadoras en los proyectos Fondecyt. Por su parte, Pérez Mejía, Chiappa y Guzmán Valenzuela (2018) entregan datos acerca de la desigualdad en la adjudicación de becas. Según ellos, 41% de los hombres se adjudican becas mientras que sólo un 38% de las mujeres tiene la misma posibilidad de capacitación.

Por su parte, en México la condición de precariedad entre los docentes de instituciones de educación superior (en adelante IES) se ha estudiado (Gil Antón, 2005, 2008; Polanco, 2006; Sidorova, 2007), pero aún es insuficiente. Mora Salas (2010) reconoce que la precariedad caracteriza al trabajo relacionado con la innovación y la alta habilitación. Los elementos por los cuales se considera así, son la inestabilidad, la inseguridad y la vulnerabilidad económica, que son los factores más visibles del fenómeno (Rodgers & Rodgers, 1989). Aunque para el gobierno mexicano (Gobierno de México, 2015; Secretaría de Economía, 2011) los profesores de nivel superior con vínculos con la investigación y son considerados integrantes de un sector estratégico, existe un aumento de la precariedad laboral (García & Valdés, 2013; Guadarrama *et al.*, 2016; Padilla González *et al.*, 2013) traducida en la contratación por horas, la no firma de contratos y la nula seguridad social.

Ochoa Acosta y Rivera-Huerta (2018) han afirmado, con base en el análisis de los datos obtenidos por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (en adelante ENOE) del 2014, que el 73% de los profesores universitarios posee un contrato de base o de tiempo indeterminado y sólo un 27% tiene un contrato temporal o no tiene contrato. Esto no manifiesta una apreciación exacta de quienes laboran en alguna IES, porque en varias universidades los profesores son contratados temporalmente por horas/clase. En 2016, la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante UNAM) presentó un estudio en donde se asentó que el 71% de los docentes de educación superior en México trabajan por horas, lo que significa un aumento en comparación con el 2012, en donde se registró el 68.6% (Execum, 2020).

Económicamente tener base y trabajar bajo contrato, implica una diferencia del 52% a favor de los primeros, pero la brecha se vuelve mayor, de 130% cuando se trate de profesores que no tienen contrato con relación a quienes tienen base. La diferencia entre los de base y los de contrato radica en que a los primeros se les permite trabajar más horas y acceso a beneficios, como becas (Ochoa Acosta & Rivera-Huerta, 2018). La misma lógica de diferenciación y precarización se presenta en la seguridad social, destacando los contrastes entre quienes (los de base, principalmente tiempo completo) pueden acceder a servicios de salud. También es importante identificar que son las IES privadas donde se presentan las mayores desigualdades entre quienes laboran académicamente (Ríos *et al.*, 2011).

En relación a quienes tienen posgrado en México, Ramírez García (2016) afirma que la Academia Mexicana de las Ciencias (en adelante AMC) ha registrado que la tasa de desempleo es superior al promedio, que sólo uno de cada tres mexicanos con posgrado consigue empleo en el país, y que la no incorporación de 2000 jóvenes con doctorados financiados con fondos públicos representa para el país una pérdida anual de 4 mil millones de pesos.

Han sido insuficientes los programas de inserción para jóvenes investigadores en los últimos años. En México existen esfuerzos importantes para promover la innovación, el fortalecimiento de la educación superior y por ende la profesionalización académica. Cabe destacar el crecimiento de la matrícula en programas de posgrado en los últimos años. Mientras que el reporte de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior mexicano (en adelante ANUIES) de 2014 registró 222.894 alumnos (ANUIES, 2020), el sistema nacional de información de estadística educativa de la Secretaría de Educación Pública, en 2015-2016, reportó 237, 617 alumnos (SEP, 2016), que representa un aumento de 14,723 estudiantes en un año.

Si bien el número de vacantes en posgrado aumenta, los programas para incorporar a dichos profesionales han sido afectados por el presupuesto. El organismo encargado de la investigación en México, el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (en adelante Conacyt) y cuyos centros de investigación reciben a la gran mayoría de posdoctorales, en un año redujo el número de becas de 752 a 650 para estancias nacionales, y de 296 a 193 para estancias al extranjero (Domínguez, 2019). Asimismo, existían estancias sabáticas en el extranjero para investigadores en activo integrados a algunas IES mexicanas, pero el actual gobierno no adhiere a esos procesos formativos.

Otro programa de interés para quienes desarrollaron estudios de doctorado y posdoctorado fuera de México fue el actualmente inactivo programa de Retenciones y Repatriaciones, enfocado a incorporar a investigadores que laboraban en el extranjero a IES mexicana y a sumar a investigadores mexicanos residentes en México sin adscripción o plaza vigente. En sus 27 años, el programa presenta actualmente una reducción en beneficios. Por ejemplo, si en 1991 se otorgaron 94, en 2017 sólo 4, lo que significa un decrecimiento de 96%. En los años noventa, existían 40 repatriados por cada 100 becas de doctorado al extranjero, pero en 2016 la relación era de uno por cada cien doctorantes en el extranjero (García-Pascacio *et al.*, 2020).

Otro programa importante era el Programa Cátedras Conacyt, fundado en 2014, que logró incorporar a algunos jóvenes investigadores a la academia, cancelado por la nueva administración, y causando precariedad respecto al sentido de pertenencia del académico al Conacyt y la institución Receptora (Oyuki Arce, 2016). El Programa de Mejoramiento del Profesorado (en adelante PROMEP), parte del Programa Sectorial de Educación (2007-2012) dirigido al fortalecimiento de los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico, aunque vigente, actualmente el programa destinado a mejorar las condiciones materiales de quienes ya se encuentran adscritos a una IES, principalmente quienes pertenecen a un cuerpo académico. Además, es posible incorporarse a una IES por medio de vacantes, pero son limitadas debido a problemas presupuestarios de las universidades, las políticas públicas y la ausencia de un programa de retiro digno (pensiones, jubilaciones y seguro médico) que posibilite a los profesores con una larga trayectoria profesional dejar sus funciones académicas, y posibilitar la incorporación de nuevas generaciones. Es, en este contexto, que se hace válida la pregunta sobre el devenir de quienes se dedican a hacer ciencia en Chile y en México.

## ANÁLISIS DE LAS BIOGRAFÍAS DE LOS INVESTIGADORES NOVELES LATINOAMERICANOS

Sentando las bases para una discusión profunda, nos enfocamos, ahora, en un análisis de discurso de cinco investigadores latinoamericanos, que en su mayoría buscan oportunidades laborales en México y en Chile. La forma en que ellos construyen discursivamente la realidad laboral que enfrentan es lo que exploraremos a continuación. Para ello, el enfoque más apropiado es el análisis crítico del discurso. Esta es una disciplina amplia y compleja (Wodak & Meyer, 2001) y que se define como “una perspectiva de academia crítica, una teoría y método de analizar la manera en que los individuos e instituciones usan el lenguaje” (Richardson, 2007, pp. 1-2). Siendo el objeto de estudio el uso del lenguaje como instrumento para construcción discursiva de la realidad, de los roles que ocupan los actores presentes en los discursos y la forma en que ellos legitiman sus acciones.

El análisis crítico del discurso se realizó en las biografías entregadas por cinco investigadores noveles latinoamericanos. Dentro de los cuales se encuentran, por un lado, dos mujeres y tres hombres cuyo promedio de edad es de 40 años. Tres de ellos son mexicanos, una mujer (sujeto N.3) y dos hombres (sujeto N.4 y sujeto N.5). Mientras que dos de ellos trabajan en universidades mexicanas, el tercer sujeto mexicano trabaja en una universidad británica en espera de una posibilidad de reinserción en su país de origen. Dos sujetos son chilenos, un hombre (sujeto N.1) y una mujer (sujeto N.2), y prestan servicios en instituciones educativas terciarias de ese país por medio de contratos por cortos periodos conocidos como a “plazo fijo”. Los cinco sujetos fueron seleccionados ya que han estudiado cursos de pregrado y posgrado en prestigiosas universidades nacionales e internacionales. Además, todos los sujetos eran parte de las academias de sus países de origen antes de perseguir estudios de posgrado en el extranjero y todos ellos buscan una oportunidad de reinserción laboral real y estable en sus países de origen. Nuestra muestra pretende ofrecer un entendimiento de la precariedad laboral de noveles latinoamericanos en un contexto internacional y de repatriación.

Los temas que emanan del análisis de las autobiografías de los investigadores noveles son las redes de apoyo, inestabilidad laboral y vulnerabilidad. Cuatro de los cinco sujetos hablan de las redes de apoyo como una forma de lograr conseguir un contrato laboral. Mientras que el sujeto N.1 habla de redes de familias y amigos, el sujeto N.2 lo ve como una comunicación que se perdió al momento de viajar al extranjero para realizar un doctorado. El sujeto N.3 lo asocia a un sindicato académico del que, por estar alejado, pierde el apoyo. Finalmente, el sujeto N.4 lo ve como una articulación positiva dentro del sistema académico que permite estabilidad laboral que, al doctorarse fuera del sistema institucional, deja de ser una posibilidad de inserción. Por consiguiente, los cuatro sujetos perdieron sus posibilidades de establecerse en instituciones académicas de sus países de origen por haber buscado oportunidades de crecimiento académico y mejores oportunidades de empleabilidad al decidir realizar un doctorado y posdoctorado en el extranjero. Ello causa la inestabilidad laboral ya que estos cuatro sujetos logran reinsertarse a la academia por medio de la enseñanza de algunas asignaturas y no por medio de un contrato de media jornada o jornada completa. Este tipo de empleo los deja vulnerables con relación a sus contrapartes quienes, gracias a contratos a tiempo completo, pueden optar a sistemas de salud completos y vivienda, entre otros beneficios. A continuación, podremos observar el uso de las estrategias discursivas que estos sujetos emplean para construir la realidad que enfrentan.

Un examen inicial de estos discursos provenientes de las biografías entregadas por los investigadores noveles latinoamericanos en relación a la fragilidad laboral en instituciones académicas, permite observar una clara división en la que se clasifica a los académicos que están dentro de las universidades con jornadas completas y contratos de planta como “ellos” y a los investigadores noveles buscando la reinserción como “nosotros”. Este fenómeno es explicado por van Dijk (1992) como una estrategia discursiva empleada para clasificar y dividir a los que pertenecen a un grupo de los que no, siendo estos últimos segregados por la comunidad académica como se puede observar en los extractos entregados por los sujetos N.3, N.2 y N.5 respectivamente:

Sin redes ligadas al sector sindical universitario ni pertenecer a algún grupo con poder de decisión en la construcción de nuevos espacios laborales, la única manera posible de ingresar a una universidad de provincia como profesor fue aprovechar la coyuntura de que el director de una facultad tuvo que dejar algunas materias libres.

[L]os equipos de trabajo ya instalados en las unidades académicas dentro de las universidades nacionales tienen a formar redes colaborativas y equipos de trabajo ya consolidados por años de trabajo colaborativo. Al estar los equipos ya formados y con ideologías de trabajo ya instaladas, el ingreso del sujeto externo es generalmente percibido como una amenaza y termina siendo categorizado como un otro ajeno al grupo de trabajo ya afiado<sup>1</sup>.

Lo que vemos en México y otros países del Sur Global es esta nueva manera de mercadear con el conocimiento a través de métricas impuestas en donde no existe realmente un sistema de integración del rubro educativo con el industrial, como lo es el caso de las mismas universidades europeas (Pavlin & Svetlik, 2014). Al parecer el ejemplo a seguir en cuanto a una vida más allá de la academia son países como China e India, en donde a pesar de las carencias laborales, al menos parecen tener una estrategia de integración para los graduados en la industria.

Aun cuando sabemos quiénes son “nosotros” en las biografías de los autores, no queda claro quiénes son “ellos”. Pueden ser los empleadores a cargo de estos concursos públicos, o los que ya están empleados en estas instituciones. De esa forma, “ellos” es construida discursivamente por los sujetos como un otro que no es nominalizado (Van Leeuwen, 1996). Por el contrario, este otro es por un lado asimilado en un grupo conocido como “grupo de poder” o “equipos de trabajo” (Van Leeuwen, 1996). Por otro lado, ese otro es asociado a un grupo como la nacionalidad (Van Leeuwen, 1996) como en el último extracto antes mencionado.

El sujeto N.5 emplea la estrategia discursiva conocida como la autoridad del experto (Van Leeuwen, 2007) para legitimar su argumento acerca del poder vinculado con el conocimiento, como se indica en el extracto a continuación:

Por un lado, Foucault (1970) nos habla sobre las relaciones de poder que pueden ser generadas por el conocimiento.

Sin embargo, esa no es la única instancia en la que el sujeto N.5 emplea la estrategia para referirse al aspecto capitalista detrás de las métricas vinculadas a la calidad de una institución como aparece en el extracto:

Baudrillard (1994) nos habla sobre los efectos que el capitalismo ejerce sobre este tipo de instituciones. El poder epistemológico (...) se ve afectado bajo las diversas métricas de él qué significa ser una buena institución.

El sujeto N.1 emplea la estrategia discursiva llamada la autoridad de la tradición (Van Leeuwen, 2007). Esta estrategia deja en evidencia que la forma en que las personas hacen las cosas no sólo proviene de las reglas y leyes que gobiernan a la sociedad, sino que también a la forma en que siempre se han hecho las cosas en una comunidad. Evidencia de ello se entrega a continuación:

[E]n los investigadores vinculados a la clase alta, el parentesco y los grupos de fraternidad (ser egresado de un “colegio particular pagado”) reinsertan a sus miembros recién egresados de programas doctorales en calidad de académicos de planta.

Otro ejemplo de lo mismo en entregado por el sujeto N.2 a continuación:

Los equipos de trabajo ya instalados en las unidades académicas dentro de las universidades nacionales tienen a formar redes colaborativas y equipos de trabajo ya consolidados por años de trabajo colaborativo. Al estar los equipos ya formados y con ideologías de trabajo ya instaladas, el ingreso del sujeto externo es generalmente percibido como una amenaza y termina siendo categorizado como un otro ajeno al grupo de trabajo ya afiado.

Los sujetos N.1 y N. 4 hacen comentarios similares en relación a la necesidad de tener alguna red de amistad o familiares dentro de la institución académica para lograr un contrato dentro de ellas. Al llegar a esa conclusión, estos sujetos emplean la estrategia conocida como autoridad de la conformidad (Van Leeuwen, 2007) que menciona que es así como siempre se han hecho las cosas. Los extractos se entregan a continuación en el orden correspondiente:

[L]as redes sociales son clave para la búsqueda y adjudicación de un cargo en las universidades chilenas.

Sin redes ligadas al sector sindical universitario ni pertenecer a algún grupo con poder de decisión en la construcción de nuevos espacios laborales, la única manera posible de ingresar a una universidad de provincia como profesor fue aprovechar la coyuntura de que el director de una facultad tuvo que dejar algunas materias libres.

El sujeto N.3 recurre a las metáforas para explicar la seriedad que implica la fragilidad laboral en la que se encuentra. Este sujeto menciona lo siguiente:

Sin embargo, la competencia es feroz, la academia, para nosotros se vuelve como caminar en arenas movedizas, te quedas parado y te hundes con facilidad.

Mientras que los que somos chicos [noveles], navegamos en un ambiente agreste con marea y vientos, tratando simplemente de mantener el bote a flote, vamos sobreviviendo porque nos gusta nuestro trabajo, porque creemos que otro tipo de academia es posible (...) en donde no necesites comerte al otro, ni sus ideas, ni su autonomía.

De acuerdo a Musolff (2012), las metáforas son cruciales para la creación de realidades sociales, Lakoff y Johnson (1980) profundizan en esa visión entregándole una característica predictiva a la misma argumentando que “una metáfora puede como resultado ser una guía para una acción futura. Tales acciones estarán acordes a la metáfora. Esto reforzará el poder de la metáfora para lograr que la experiencia sea coherente. En este sentido, las metáforas pueden ser profecías “autocumplidas”. Entonces, el sujeto N.4 al usar metáforas, propone mantenerse trabajando para sobrevivir en un ambiente laboral adverso como lo ejemplifica en los extractos antes entregados.

Para concluir, el análisis de las biografías de los investigadores nos informa que ellos emplean la estrategia de “nosotros” versus “ellos” en la que la carencia de redes dentro del sistema académico en sus respectivos países ha afectado una reinserción exitosa. Además, ellos justifican o legitiman sus argumentos relacionados a la fragilidad laboral que enfrentan con el empleo de la autoridad del experto, de la tradición y de la conformidad. También se utiliza la metáfora para construir discursivamente la realidad. Finalmente, los sujetos construyen los roles de los actores que participan en este contexto empleando la construcción discursiva de los actores propuesta por van Leeuwen (1996). Según ella, los informantes emplean la asimilación y agrupación para referirse al otro que no nominaliza y que se está convirtiendo en el filtro que limita el ingreso exitoso a la academia por medio de empleos estables y permanentes en el tiempo.

## CONCLUSIONES

Este artículo buscó diagnosticar la reinserción académico-laboral de cinco investigadores noveles latinoamericanos, analizando relatos intelectuales de reinserción laboral, explorando caminos para la evaluación y mejora de los mecanismos de reinserción laboral del “capital humano avanzado” formado dentro o fuera de los espacios académicos latinoamericanos. La problemática se fundó en el análisis de los principales tópicos discursivos presentes en los relatos experienciales de estos investigadores noveles. Se propusieron dos hipótesis que orientaron la indagación, fundados tanto en la precarización laboral de la reinserción, como en las lecturas disciplinares de los sujetos de estudio.

Los resultados arrojaron temas comunes, tales como las redes de apoyo, la inestabilidad laboral y la vulnerabilidad. En el terreno del análisis, los relatos autobiográficos dieron cuenta del papel de las redes de parentesco y amistad o la pérdida de comunicación al momento de abandonar el país para cursar estudios doctorales. Además, se presentaron tópicos tales como el rol del sindicato académico para la reinserción y la pérdida de su apoyo por la distancia que implicó continuar estudios de postgrado. En síntesis, cuatro de los cinco informantes pierden posibilidades de reinserción debido a salir del país para buscar crecimiento académico-profesional mayor. Esto generó como consecuencia una reinserción laboral altamente precaria al retornar al país de origen, empleándose como docentes de asignatura de medio tiempo. Así, el sueño de los informantes de convertirse en académicos altamente calificados condujo a que estos -lejos de transformarse

en profesionales de la inteligencia en condición de producir ideas- a reinsertarse en sus países de origen en calidad de trabajadores culturales externalizados de la empresa académica.

El segundo tema se fundó en una antinomia entre un “nosotros” precarizado y un “ellos” (los otros) insertos en el sistema. En este sentido, los investigadores noveles describen un proceso de clausura social generado por el sistema académico de sus países de origen, estructura que define los criterios de inclusión/exclusión de profesionales a su espacio de labor. Esta dicotomía en el estatus laboral apuntaría a un hiato entre la academia corporativa a la que pertenecen los investigadores que mantuvieron sus redes, versus los informantes que abandonaron su tierra para una mejor formación. Los mencionados temas dan cuenta de la lectura profesional y disciplinar que instrumentan para explicar su realidad. No obstante, estos actos de habla también informan de representaciones académicas individuales que apuntan a comprender de manera fina el papel que cumplieron los “otros” en las dificultades de reinserción laboral en sus países de origen.

Para concluir, el análisis de estas autobiografías informa de un discurso intelectual que establece la antinomia entre un “nosotros” versus “otros” beligerante. Mientras los segundos disponen de redes adecuadas para su reinserción laboral, los primeros carecen de ellas y padecen de las consecuencias que implica la precariedad laboral. Los relatos académicos dan cuenta de un acto de legitimación de sus propios argumentos, mediante tópicos discursivos ligados a la autoridad del experto, la tradición, la conformidad y la metáfora. Finalmente, estos discursos intelectuales construyen los roles dicotómicos de los actores que participan en este contexto de competencia laboral. Se trata de relatos profesionales que dan cuenta tanto de las falencias del sistema académico de estos países, como de posibles focos de conflicto futuro considerando los actuales escenarios de estallido social mundial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIC (17 de Noviembre de 2020). *Conversatorio ACIC Precariedad*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=16rYkQKgjZ0>
- ANUIES (17 de Noviembre de 2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. Michigan, USA: University of Michigan press.
- Berlin, I. (2013). *The power of ideas*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Domínguez, L. (17 de Noviembre de 2019). Conacyt recorta 23% las becas para estancias posdoctorales. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/ciencia-y-salud/conacyt-recorta-23-las-becas-para-estancias-posdoctorales>
- Execum (17 de Noviembre de 2020). *Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*. UNAM. Recuperado de <http://www.execum.unam.mx/>
- Foucault, M. (1970). The archaeology of knowledge. *Information (International Social Science Council)*, 9 (1), 175-185.
- García, B. & Valdés, L. (2013). Precariedad laboral y desempleo en México. *Hacia una nueva Ley General de Población*, Ciudad de México:IIJ-UNAM, 157-177.
- García-Pascacio, L. E., Ramírez, J. A. & Camarena, M. T. Y. (2020). La política y las condiciones de repatriación de investigadores en México (1991-2017). *Perfiles Educativos*, 42 (170).
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (Vol. 13). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Gil Antón, M. (2005). *La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino*. Documento no publicado. Universidad Autónoma Metropolitana, Rectoría General, México.
- Gil Antón, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda: Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de la educación superior*, 37 (145), 115-121.

- Gobierno de Mexico. (20 de Noviembre de 2015). *Informe de Labores*. Recuperado de [http://www.gobernacion.gob.mx/es\\_mx/SEGOB/Informes\\_de\\_la\\_Secretaria](http://www.gobernacion.gob.mx/es_mx/SEGOB/Informes_de_la_Secretaria)
- Gramsci, A. & Vega, A. G. (1967). *La formación de los intelectuales*. Distrito Federal, Mexico: Grigalbo.
- Guadarrama, R., Hualde, A. & López, S. (2016). Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones. *Papers Revista de Sociología*, 101 (2), 195-221.
- Gundermann Kröll, H. (2001), “El método de los estudios de casos”. En: *Observar, escuchary comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Distrito Federal, México: El Colegio de México/FLACSO.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, USA: Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphor we live by*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Löwy, M. (1979). *Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários: A evolucao política de Lucács (1909-1929)*. Sao Paulo, Brasil: Lech Livraria Editora Ciências Humanas.
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento* (Vol. 5). Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica.
- Mora Salas, M. (2010). *Ajuste y empleo: la precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización*. Distrito Federal, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Musolff, A. (2012). The study of metaphor as part of critical discourse analysis. *Critical discourse studies* 9 (3), 301-310.
- Ochoa Acosta, A. & Rivera-Huerta, R. (2018). Un acercamiento a la condición laboral de docentes universitarios en México: entre la estabilidad y la precariedad. *Un acercamiento a la condición laboral de docentes universitarios en México: entre la estabilidad y la precariedad*, 383-413.
- Oyuki Arce, M. (2016). *Cátedras CONACYT: ¿Precariedad laboral o nuevas formas de contratación?* Tesis de Maestría. El colegio de la frontera Norte, Tijuana, México.
- Padilla González, L. E., Loza Jiménez, L. & Gordillo Ramírez, M. d. I. D. (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión. *Perfiles Educativos* 35 (141), 8-25.
- Pavlin, S. & Svetlik, I. (2014). Employability of higher education graduates in Europe. *International journal of Manpower* 35, Issue 4, 418-424.
- Perez Mejias, P., Chiappa, R. & Guzmán-Valenzuela, C. (2018). Privileging the privileged: The effects of international University rankings on a chilean fellowship program for graduate studies abroad. *Social Sciences*, 7 (12), 243.
- Polanco, A. (2006). *Condiciones laborales de los profesores interinos en la UNAM*. Tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho. Distrito Federal, México: UNAM.
- Powell, K. (2015). The future of the postdoc. *Nature*, 520 (7546), 144-148.
- Queupil, J. P. & Muñoz, A. L. (17 de Noviembre de 2017). *La Investigación Educativa Chilena; Un Análisis de Redes Colaborativas desde la Perspectiva de Género*. Recuperado de [https://conicyt.cl/gendersummit12/wp-content/uploads/2017/12/Juan-Pablo\\_Queupil\\_Munoz-002.pdf](https://conicyt.cl/gendersummit12/wp-content/uploads/2017/12/Juan-Pablo_Queupil_Munoz-002.pdf)
- Ramírez García, R. G. (2016). Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de “Cátedras Conacyt”. *Universidades* (69), 35-48.
- Richardson, J. E. (2007). *Analysing newspapers: An approach from critical discourse analysis*. Londres, Reino Unido: Red Globe Press.
- Ríos, G. C., Daza, G. S. & Ita, M. E. M. d. (2011). La construcción de desigualdades en el mercado de trabajo de los investigadores en México. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 16 (1), 73-97.
- Rodgers, G. & Rodgers, J. (1989). *Precarious Jobs in Labour Market Regulation: The Growth of Atypical Employment in Western Europe*. Brussels, Belgium: International Labour Organisations.
- Roth, G. y Wittich, C. (1978), “Preface”, en M. Weber *Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology*, edición de Guenther Roth y Claus Wittich, Berkeley, California, USA: University of California Press.
- Secretaría de Economía. (17 de Noviembre de 2011). *Programa Nacional de Innovación. Comité Intersectorial para la Innovación*. Recuperado de [https://www.economia.gob.mx/files/comunidad\\_negocios/innovacion/Programa\\_Nacional\\_de\\_Innovacion.pdf](https://www.economia.gob.mx/files/comunidad_negocios/innovacion/Programa_Nacional_de_Innovacion.pdf)

- SEP (2016). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2015\\_2016\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf)
- Sidorova, K. (2007). Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Merida, Yucatan.
- Van Dijk, T. A. (1992). Racism and argumentation: Race riot rhetoric in tabloid editorials. *Argumentation illuminated*, 242-259.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*, 1, 32-70.
- Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & communication*, 1 (1), 91-112.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis* <https://doi.org/10.4135/9780857028020>

## NOTAS

- 1 Que posee seguridad y confianza en sí mismo para desarrollar una actividad.

# Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia

Secondary Schooling and Digital Technologies in Times of Pandemic

Joaquín Linne  
 Universidad de Buenos Aires, Argentina  
 joaquinlinne@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-319>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494010>

Recepción: 18 Mayo 2021  
 Aprobación: 26 Mayo 2021

## RESUMEN:

Este artículo explora una serie de prácticas y dinámicas socioeducativas en escuelas secundarias durante la pandemia de COVID-19 desde sus inicios a principios de 2020 hasta sus derivas en la actualidad (mediados de 2021). Para esto, se realizó una encuesta (n: 623) y entrevistas a 40 estudiantes y docentes de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo de campo y el estado del arte coinciden en que, con la pandemia, se ha ampliado la brecha digital-educativa, en particular, debido a las mayores dificultades de conectividad y seguimiento de las clases a distancia entre quienes pertenecen a sectores populares. Entre los datos más relevantes, se observan efectos en la salud psicofísica de una significativa parte de la comunidad educativa: insomnio, malestar, ansiedad, *burn out* y depresión entre estudiantes, docentes, padres y madres. Más allá de las dificultades y la incertidumbre, los y las estudiantes extrañan asistir a la escuela como espacio de encuentro y sociabilidad. También demandan una actualización de contenidos y una mayor inclusión de conocimientos informáticos que les sean útiles. Entre las conclusiones, amén de las críticas hacia la institución escolar por la escasez o la sobrecarga de tareas y clases por videollamada, la población estudiantil reivindica la labor docente y desea volver a la presencialidad escolar como lugar de socialización y aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** escuela secundaria, pandemia, tecnologías digitales, estudiantes, docentes.

## ABSTRACT:

This article explores a series of socio-educational practices and dynamics in secondary schools during the COVID-19 pandemic from its inception in early 2020 to its current drifts (mid-2021). For this, a survey (n: 623) and interviews with 40 students and teachers from the City of Buenos Aires were carried out. Fieldwork and the state of the art agree that, with the pandemic, the digital-educational gap has widened, in particular, due to the greater difficulties of connectivity and monitoring of distance classes among those who belong to popular sectors. Among the most relevant data, effects on the psychophysical health of a significant part of the educational community are observed: insomnia, malaise, anxiety, burn out and depression among students, teachers, parents and mothers. Beyond difficulties and uncertainty, students miss attending school as a space for meeting and sociability. They also demand an update of content and a greater inclusion of computer knowledge that is useful to them. Among the conclusions, in addition to the criticism of the school institution due to the scarcity or overload of tasks and classes by video call, the student population vindicates the teaching work and wishes to return to school presence as a place of socialization and learning.

**KEYWORDS:** high school, pandemic, digital technologies, students, teachers.

## INTRODUCCIÓN

Desde principios del 2020, la mayoría de estudiantes a lo largo del planeta aprovechan el encierro obligatorio producto de la cuarentena para profundizar su vida digital, en un *continuum* entre chats, videojuegos, televisión, Youtube, tutoriales, música, redes sociales y videollamadas. Con la vuelta parcial a la presencialidad en 2021, esto sigue ocurriendo, aunque con varios reacomodamientos. Mientras tanto, las instituciones educativas continúan interrogándose sobre cuáles son las mejores estrategias para implementar ante la pandemia del COVID-19 y los confinamientos intermitentes. En este contexto, el presente artículo explora las dificultades y prácticas que viene atravesando al sistema educativo en Argentina, en particular, en la Ciudad de Buenos Aires.

El contexto de investigación del presente artículo se enmarca en la cuarentena vivida en la Argentina desde el 19 de marzo de 2020 hasta sus derivas en la actualidad (mediados de 2021), con el retorno intermitente

a las aulas. Si bien la coyuntura ha profundizado la tendencia a la escolarización a distancia, hay ciertas preguntas que se mantienen vigentes y refuerzan su importancia: en una sociedad desigual y crecientemente tecnologizada, ¿cómo integrar las tecnologías digitales a la educación media? ¿Cómo aprovechar con mayor eficiencia y creatividad las herramientas del universo digital, en particular, los teléfonos celulares, las redes sociales y aquellas aplicaciones utilizadas por la mayoría?

Con el retorno a una presencialidad escolar, con intermitencias y diferentes modalidades, la pregunta es si este retorno a las aulas ha contribuido a disminuir la brecha señalada en este artículo. ¿Qué ocurre con los y las estudiantes que, por diferentes razones, no pueden asistir a las escuelas? ¿Cuáles son las diferencias entre quienes asisten y quienes aún continúan en la virtualidad? ¿Acaso se está aumentando una nueva brecha educativa?

## MÉTODO

La investigación mixta (cuali y cuantitativa), realizada durante 2020 y el primer cuatrimestre de 2021, trianguló tres técnicas metodológicas: las entrevistas individuales, la conversación espontánea y la encuesta. Con el grupo de investigación “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”, dirigido por Pedro Núñez en FLACSO Argentina, realizamos 40 entrevistas a estudiantes y docentes, así como una encuesta a 623 estudiantes de colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires con un cuestionario autoadministrado de modo *online*.

Las preguntas fueron redactadas mediante reuniones virtuales del grupo de investigación a partir de la experiencia docente de los miembros del grupo y las primeras entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes. El cuestionario se encontró disponible en una página web desde junio hasta agosto de 2020 y fue difundido vía redes sociales con el método “bola de nieve”. Un tercio de la muestra pertenece a escuelas privadas, un tercio a escuelas preuniversitarias y un tercio a escuelas públicas no universitarias. Este trabajo de campo se amplió con observaciones y entrevistas a actores de la comunidad educativa durante 2021, en paralelo a la revisión del estado del arte.

## ESTADO DEL ARTE

Partamos de los datos conocidos: la mayoría de adolescentes utiliza el teléfono como principal o único dispositivo para sus actividades, tanto escolares como de entretenimiento. Esto es así en la mayoría de los países de la región. Según el *Kids Online* de Latinoamérica (Trucco y Palma, 2020), la mayoría accede a internet vía el celular y utiliza redes sociales digitales. El mismo estudio advierte que acceder de este modo implica una mayor concentración en usos comunicativos en desmedro de usos académicos y formativos. Al respecto, un informe de la consultora Trendsity (2020) sostiene que el 88% de argentinos cree que tener internet domiciliaria es un servicio de necesidad. El 70% indica que no podría transitar esta cuarentena sin internet. No obstante, el 40% carece de banda ancha.

Por su parte, UNICEF (2020a) sostiene que durante la pandemia se incrementó significativamente entre adolescentes ver televisión, así como usar internet y redes sociales. Esto se relaciona con lo que señala Benítez Larghi (2020a), el 70% no puede llegar a 40 minutos continuos de concentración en un texto, más de la mitad no logra hacerlo por 20 minutos y el 25% no consigue concentrarse durante más de cinco minutos en una sola tarea. La catarata de estímulos a la que respondemos con *multitasking* dificulta la concentración, lo que algunos reconocen como déficit y otros, como un ethos del ser contemporáneo. Lo cierto es que el *multitasking* promovido por las plataformas resulta difícil de compatibilizar con la lógica escolar, basada en la focalización en un solo tema y un único estímulo.

En esta línea, Morduchowicz (2018) señala que siete de diez adolescentes argentinos viven conectados a internet y carecen de una mirada crítica sobre lo digital, además de que suelen quedarse con el primer sitio web al buscar información, sin detenerse a verificarla, sobrevalorando la velocidad en el acceso a contenidos y desdeñando el riesgo de no discernir fuentes fiables de aquellas que no lo son. Por ejemplo, no suelen tener en cuenta que las tecnologías digitales, las plataformas y *apps* no son neutrales, dado que ponderan ciertas acciones y contenidos, lo que orienta una serie de prácticas y consumos que entran en tensión con la cultura educativa tradicional.

Aún continúa vigente el debate sobre si las nuevas generaciones son nativos digitales. Helsper y van Deursen (2017) señalan que los supuestos nativos digitales exhiben mayor frecuencia y diversidad de uso de internet que las generaciones adultas, como resultado de la exposición acumulada, el uso entre pares y la confianza en relación con lo digital. En esta línea, Baricco (2019) concede que las nuevas generaciones poseen una fluidez para comunicarse y entretenerse digitalmente, pero advierte que la sociedad juvenilizada elige el modelo del videojuego<sup>1</sup> en detrimento del culto a la profundidad: todo visualmente agradable y dinámico, con estímulos y respuestas veloces.

Como observa Krüger (2019), la existencia de un sistema educativo segmentado que tiende a distribuir desigualmente a estudiantes en escuelas de acuerdo a su origen social consolida las desigualdades iniciales. Esta realidad se extiende a gran parte de la región y tiende a profundizarse con la educación a distancia.

### ¿TECNOLOGÍAS DENTRO O FUERA DE LA ESCUELA?

Los sentidos y prácticas de la escuela moderna se vienen discutiendo desde el origen de la sociología en el siglo XIX. Durante las últimas décadas parte de la discusión se ha centrado en las tecnologías digitales. Entre los discursos más exaltados de apocalípticos o integrados, algunos buscan una posición intermedia. Distintos proyectos proponen actualizar los contenidos para que la escuela vuelva a ser útil, proveyendo herramientas para la inserción sociolaboral y ciudadana. Serres (2013) advierte que los adultos acusan a los jóvenes de egoístas, sin ofrecerles demasiadas opciones. Desde la perspectiva de adolescentes/*centennials*, lo que parecen ofrecerles los adultos son gobiernos burocráticos y corruptos, trabajos desmotivadores e instituciones vetustas.

En este panorama de desánimo, nadie puede negar que el teléfono móvil se ha convertido en una herramienta de información y aprendizaje, dado que es de uso casi universal, y permite grabar audio y video, sacar y editar fotos, escribir, leer y editar textos. Sin embargo, los usos educativos de este tipo de tecnologías resultan limitados. Según la evaluación Aprender de 2016 (Tófaló, 2017), el 50% advierte que sólo a veces aprende más con la computadora o el celular. Es decir, en ocasiones la dispersión, los inconvenientes, las dificultades técnicas o la falta de tareas claras hacen que estas tecnologías sean menos productivas que las analógicas y tradicionales. En esta línea, Dussel (2017) señala que la retórica de inevitabilidad de las tecnologías digitales sobre la escolarización no habilita una reflexión productiva sobre cómo introducir las de modos positivos. Sin una reflexión que incluya a los distintos actores de la comunidad educativa, la tecnologización puede devenir en un proceso pedagógico más automatizado, con respuestas estandarizadas y una atención más difusa.

Hasta el tsunami educativo que implicó la pandemia mundial, la primera brecha digital, la de acceso, en Argentina venía siendo disminuida por las políticas de inclusión digital, en especial, el Plan Conectar Igualdad, pero también el Plan Sarmiento y el Aula Digital Móvil. La segunda brecha, la de usos, divide entre aquellos más selectivos y formativos, y otros más indiferenciados y pasivos vinculados al entretenimiento. Fernández Enguita (2020) y Narodowski y Campetella (2020) advierten que con la pandemia se cristalizó una tercera brecha digital, aquella que existe entre las escuelas que despliegan encuadres pedagógicos relativamente eficaces en este contexto (recursos, liderazgo de directivos y dedicación docente) y las que carecen de ellos o se muestran conservadoras y poco flexibles en su uso educacional. De este modo, la

cuarentena les dio más visibilidad a las dos brechas digitales-educativas ya existentes: la brecha entre estudiantes y la brecha entre escuelas.

En un horizonte que parece extenderse más allá del fin de la pandemia, y con raíces incluso anteriores a esta crisis, tanto directivos como docentes y estudiantes enfrentan múltiples desafíos. Por ejemplo, resulta sintomático que durante los últimos años haya ganado fuerza la propuesta de la gamificación educativa, que consiste en introducir elementos lúdicos en las clases. Una parte del estado del arte afirma que, bajo ciertas condiciones como acompañamiento docente y equipamiento tecnológico, la gamificación mejora el rendimiento académico al incrementar la motivación, predisposición, atención e integración, así como permite el uso de recursos novedosos y el estímulo de roles más activos y emociones positivas en estudiantes (Area Moreira y González, 2015; Hernández-Horta *et al.*, 2018; Holguín *et al.*, 2020; Ortiz-Colón *et al.*, 2018; Perrotta *et al.*, 2013).

Otra estrategia encontrada en el estado del arte y en las instituciones que generan ideas para el sistema educativo es el aula invertida (*flipped classroom*), cuyo planteo es dejar lectura, explicación teórica e investigaciones para el hogar, centrando el trabajo áulico en el diálogo y en las tareas prácticas (García-Gil y Cremades-Andreu, 2019; Vidal Ledo *et al.*, 2016). De esta forma, al terminar cada clase, se presenta el siguiente tema de estudio, aclarando que al iniciar la siguiente se harán actividades para obtener puntos de acuerdo a los conocimientos que demuestre cada estudiante o equipo. Zepeda-Hernández *et al.* (2016) señalan que se preparan actividades prácticas para incrementar el aprendizaje significativo. Estos autores sostienen que, sin presionar ni mencionar la palabra “tarea”, los y las estudiantes realizan lecturas o búsqueda de información con el incentivo de mejorar su puntaje. A fin de cuentas, de este modo se incrementa una noción de espacio educativo que incluye la casa y los ámbitos digitales, lo que facilita las explicaciones y el desarrollo de la clase, tanto presencial como a distancia.

La modalidad a distancia nos interpela sobre el acceso diferencial a los recursos tecnológicos, el lugar que ocupan lxs docentes en ese escenario, el rol de lxs pares y la demanda que implica para las familias, ya que esta modalidad de vínculo social mediada por las tecnologías digitales es más habitual en sectores medios, altos y de contextos urbanos (Aliata *et al.*, 2020).

Ahora bien, algunos educadores cuestionan las implicancias epistemológico-pedagógicas de estas propuestas. Por ejemplo, advierten que la gamificación disminuye el período de concentración entre estudiantes y que es difícil evaluar el aprendizaje; en el caso del aula invertida, señalan que tiende a ampliar la brecha digital y, en todo caso, aumentar el tiempo que los y las estudiantes pasan frente a las pantallas. Adrogué y Orlicki (2020) sugieren que, si bien el acceso a la televisión, a los teléfonos móviles y a la radio es casi universal, no sucede lo mismo con el acceso a una computadora propia y a la internet hogareña. A su vez afirman que las tecnologías digitales implican determinada destreza, disposiciones y saberes para poder realizar un mayor aprovechamiento y una diversificación de sus usos. En este contexto las escuelas poseen un papel central en masificar usos estratégicos, críticos y creativos de las tecnologías de información y comunicación (TIC), más allá de los aspectos lúdicos e informales. Su análisis evidencia que la desigualdad en este nivel resulta significativa.

Ante el escenario de las TIC, donde la información abunda sin una diferenciación clara, Armella (2016) sostiene que resulta cada vez más necesario estimular “la capacidad lectora crítica”, por lo que sugiere que los y las docentes incentiven a aprender a seleccionar información. Esta competencia es más compleja de lo que parece, no se adquiere rápidamente y la escuela es fundamental en su estímulo y desarrollo. Como señala Cassin (2008), no es lo mismo buscar y aceptar la información en Google que el proceso cultural de explorar y evaluar críticamente lo investigado. En esta línea, Kriscautzky (2014) y Dussel (2017) advierten que los y las jóvenes ponen en juego otros saberes para jerarquizar la información, necesitan de cierto volumen de lecturas y capacidad de lecto-escritura para evaluar la confiabilidad de materiales en internet. Teniendo un mayor caudal de lecturas críticas y entrenamiento en desarrollar una interpretación analítica, desarrollarán

un rol más activo. En efecto, en el siglo XXI la escuela debería formar hiperlectores, expertos en búsquedas web y en distinguir la credibilidad de las fuentes, partiendo de una lecto-comprensión ágil, crítica y lúcida.

## INCERTIDUMBRE Y OPORTUNIDAD FRENTE A LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

La pandemia ha obligado a las instituciones educativas a una virtualización acelerada, un proceso que ya venía gestándose. Esta digitalización forzada ha multiplicado el debate sobre la conveniencia de la educación a distancia. En este marco, mientras numerosos/as estudiantes reclaman una urgente actualización de contenidos, parte de docentes se quejan del rol pasivo que adopta el estudiantado. A su vez, observamos que los y las estudiantes se quejan de los contenidos propuestos por la escuela, que tiende a cristalizar el enciclopedismo, la memorización y la lectura de textos antiguos. En cambio, expresan su deseo de recibir más lecciones sobre contenidos y herramientas que consideran útiles para su presente y futuro.

Primero, el ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) contribuyó a agrandar la brecha digital-educativa entre estudiantes con recursos digitales y familiares a quienes pedir asistencia, y quienes no cuentan con tales recursos. A esto se suma la denominada tercera brecha digital, que es la referente a las instituciones educativas. Como señala la investigadora Duek (2021), esta diferencia refiere a los distintos recursos, competencias y niveles de conectividad que poseen las escuelas y la mayoría de sus poblaciones estudiantiles. Luego, el DISPO (distanciamiento social, preventivo y obligatorio) incrementó las tensiones anteriores y a ello sumó un debate sobre la conveniencia de retornar a la presencialidad.

Durante el ASPO, mientras una parte de estudiantes tenía clases por videollamada todos los días, otra parte tenía sólo una o dos veces por semana. A esto se agrega que en los sectores populares —en particular, en los deciles más bajos—, la asistencia suele ser dificultosa debido a una conectividad limitada y a la escasez de dispositivos. En el sur de la Ciudad de Buenos Aires, se calcula que un 70% de estudiantes carece de conectividad en sus hogares, así como de recursos para comprar datos móviles en su teléfono de manera regular. Muchos se turnan para utilizar un celular con datos entre hermanos, madres y padres. En este contexto, resolver tareas escolares se torna más dificultoso que para estudiantes con conectividad continua, “en muchos casos hay un celular por familia y tienen que laburar el padre, la madre, los hijos tienen que hacer la tarea” (estudiante, 18, escuela pública).

Según el relevamiento realizado, los y las estudiantes se quejan de la brecha entre los contenidos que consumen y asumen como propios —cuando están solos o entre pares— y los impartidos por el sistema educativo, que tiende a reproducir y jerarquizar el modelo enciclopédico, las fotocopias en pdf, la memorización de datos y la lectura de textos clásicos. En este marco, otro reclamo estudiantil es tener más conectividad en la escuela y que les enseñen informática: aprender a programar, editar y usar distintos programas útiles para la vida y el trabajo.

A veces son raros los temas que se tocan: hardware, software. No me sirve, enseñame a usar programas. De primero a quinto año tenemos tecnología, informática. En tercero vimos la estructura de las computadoras, qué partes tenían. En cuarto vimos Photoshop y edición. En quinto estamos viendo Excel, ahora nos mandó un trabajo la profe. Eso sí es más útil porque lo vas a usar a lo largo de tu vida. Nos mandó una imagen de cómo tenía que quedarnos el Excel y nos fue indicando los pasos y funciones que teníamos que hacer. Está bueno. Pero quedás en lo mismo si no tenés los recursos; sin una compu que te funcione bien, no podés hacerlo (Estudiante, 17, escuela pública).

Si bien el INDEC (2020) sostiene que casi todos los adolescentes escolarizados incrementaron su tiempo frente a las pantallas y realizaron tareas enviadas por el colegio, también advierte que la mitad de hogares con adolescentes tiene problemas de equipamiento y conectividad, lo que dificulta la continuidad escolar. El mismo estudio señala que en un 5% de casos los y las docentes han entregado materiales impresos para mantener la continuidad pedagógica.

En este sentido, la escolarización virtual reproduce la desigualdad ya existente de modo presencial. En este contexto, intentando mantener el *ethos* igualitario que caracteriza a la educación pública argentina, dentro

de un sistema con desiguales recursos tecnológicos y capacidades de gestión, cada institución organizó la continuidad educativa desplegando distintas estrategias. Básicamente existen dos modalidades: en la mayoría de escuelas públicas se inclinaron por el envío de tareas vía email, WhatsApp o Facebook, priorizando la inclusión de quienes no disponían de conectividad continua para clases por videollamada. Esto incluyó el envío de guiones de clase en formato word o pdf, así como de audios tipo podcast, gráficos, imágenes y videos. Por su parte, en la mayoría de colegios privados optaron por clases mediante videollamadas, como modo de mantener lo más posible el formato prepandemia.

Otra tensión se vincula con la evaluación y promoción de cada asignatura, en especial en los últimos años de cada nivel, en un momento de excesiva ansiedad y crisis socioeconómica. En este contexto, algunos directivos presionan a sus docentes para realizar videoconferencias diarias por Zoom o crear videos explicativos, o continúan deteniéndose en formalidades y burocracias.

No creo que hay que hablar de año perdido. La mayoría de docentes pudo acompañar durante el año a los estudiantes. Aunque sea un poco. Creo que en estos momentos no es lo más relevante el contenido sino qué les queda de toda esta experiencia. Lo que tiene que ver con lo biográfico, con cómo lo están llevando (Docente, 40, escuela pública).

¿Qué es lo importante en esta coyuntura? ¿Mostrar que podemos continuar “transmitiendo” contenidos? Como muestra un meme muy difundido con docentes como músicos del Titanic que continúan tocando a pesar del hundimiento inminente, es importante no perder el año escolar y continuar el proceso de enseñanza. Esto no significa llenar de trabajos prácticos a estudiantes que también se están adaptando a una nueva realidad y tienen incertidumbre. El día de entrega de bolsones de alimentos continúa siendo el momento donde las familias se acercan y manifiestan sus dificultades. Varios mencionan que sus hijos están deprimidos o desbordados. Es momento de buscar estrategias que garanticen una educación inclusiva y permitan la continuidad del vínculo entre docentes y estudiantes, esa necesaria socialización secundaria. El desafío principal consiste en garantizar el derecho a la educación. De no hacerlo, estaremos siendo cómplices de profundizar las desigualdades sociales (Docente, 28, escuela pública).

Dado que los menores de 15 años no suelen ocuparse de sus tareas sin distracciones ni resistencias, en especial las madres se ven obligadas a disponer entre una y cuatro horas diarias para asegurar ese proceso. Un relevamiento de la organización Barrios de pie (2021) señala que más de la mitad de la ayuda escolar a hijos e hijas estuvo a cargo de las madres, el 15% fue compartido y sólo el 10% quedó a cargo de los padres. En Ecuador, Argandoña Mendoza *et al.* (2020) afirman que el 70% de las madres sostiene un rol activo como “ayudantes de cátedra”. Estos datos son similares a los de varios trabajos en Argentina, como la del Instituto de Investigaciones y Estadísticas de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2020). Esto da cuenta de la centralidad que tienen las mujeres adultas en la continuidad escolar: desde docentes hasta madres, las mujeres son quienes funcionan mayormente como tutoras y asistentes de educación remota (Rosemberg, 2020). En esta línea, Enriz (2020) señala lo siguiente:

El vínculo entre escuelas y familias cambió muy drásticamente. En general, no se depositaba en la familia la construcción del conocimiento escolar. De eso se encargaban las instituciones, mientras que se esperaba que la familia aporte otros conocimientos. Pero en este escenario se pide a la familia que fortalezca la continuidad en la formación pedagógica.

Esta sobrecarga de tareas afecta también a los casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario de Argentina. En este escenario, la enseñanza remota de emergencia se ha improvisado, tratando de trasladar la experiencia de aprendizaje del aula al ciberespacio. A su vez, durante el ASPO se planteaba el debate sobre cuándo volver a las clases presenciales<sup>2</sup>.

Hay amagues de regreso a clases. Suponiendo vacunación e inmunización generalizada, la institución y el hecho educativo tienen que transformarse. Se va a volver con miedo de muchos docentes y estudiantes. Hay que poder trabajar lo biográfico y las sensaciones que nos van a quedar en el cuerpo. Un regreso a clases va a tener que ser con mucho cuidado, porque va a haber muchas sensaciones encontradas en el hecho educativo, como cansancio, miedo y desacostumbramiento. Sin los recursos de higiene y cuidado necesarios, no se puede volver (Docente, 43 años, escuela pública).

Les docentes también entendemos que es un tiempo distinto y somos quienes más sostenemos esto. Por eso la negativa a volver a las aulas. Muchos estudiantes nos han pedido estar presentes de algún modo. En ese encuentro estudiante-docente se da la interpelación ética y el acompañamiento, que es siempre inédito. Ninguna estructura de aprendizaje a distancia va a

modificar esa situación. Es en el encuentro con la mirada y la corporalidad del otro donde se construye humanidad, donde se otorgan múltiples sentidos a la realidad, donde lo poético se torna político (Docente, 44, escuela pública).

Según la encuesta que realizamos, el 75% de estudiantes recibía consignas o actividades en aulas virtuales, además de videos de sus docentes con explicaciones sobre temas curriculares. Sólo el 25% recibió consignas por mail o WhatsApp. Nueve de cada diez se contactaban todas las semanas con docentes y compañeros. El 58% usaba una *notebook* o *netbook* para realizar sus tareas escolares, el 25% utilizaba una PC de escritorio y el 12% su teléfono. Por otra parte, 7 de cada 10 afirman que aprendieron menos que con la presencialidad, y 3 de cada 4 quisieran que, de normalizarse el escenario, las clases volvieran a ser como antes. Una gran parte extraña el contacto diario con amistades dentro y fuera del aula, así como la biblioteca y las actividades de talleres o laboratorio. Aclaremos que nuestra encuesta se circunscribe a la Ciudad de Buenos Aires, donde la población de sectores medios y medio-altos es mayor que en otros distritos.

Esta situación, sin dudas atípica y de emergencia, sigue generando incertidumbre sobre cómo mantener una enseñanza de calidad sin perder los niveles de inclusión que al menos se sostenían hasta la pandemia. El rol compensatorio de la escuela en la difusión de información y aprendizajes significativos se ha visto disminuido durante este período, en particular en sectores populares, sean urbanos o rurales. Además, ante la crisis socioeconómica, numerosos/as estudiantes tuvieron desperfectos tecnológicos que no pudieron reparar, o debieron salir a trabajar para ayudar a sus familias. Algunos debían compartir el dispositivo con alguien que también lo necesitaba, o cuidar a algún familiar. En todo caso, a muchos/as se les complicaba estar presentes en las clases por videollamadas.

De las clases mediante aulas virtuales se valora poder desplegar contenidos en forma organizada, así como la posibilidad de acceder en los horarios y días disponibles, manejando sus propios tiempos de acuerdo a su disponibilidad. A su vez, los foros permiten a estudiantes y docentes interactuar y despejar dudas de modo asincrónico. Por último, en el aula virtual cada docente puede incorporar distintos recursos y estrategias didácticas. Entre los aspectos valorados en torno a las clases por videollamada, se encuentran el poder conocerse cara a cara, y su función como espacios de consulta y para explicar temas complejos.

Cuando se vio que esto iba a durar, se jugaron varias cosas. En primer lugar, las exigencias burocráticas. En segundo lugar, siempre está presente la idea de que estamos en un tiempo perdido. En tercer lugar, muchos docentes empezaron a exigir como si estuviesen en la escuela; con las salvedades del caso, pero sin contar que esa exigencia no es posible de cubrir sin el acompañamiento de un profesional docente. Entonces la exigencia empezó a darse sin contar que no todo padre y madre está en condiciones de acompañar estos procesos, por diferentes motivos (Docente, 43 años, escuela pública).

En definitiva, a mediados del 2021, este problema educativo y social continúa vigente, no sólo en Argentina. Ante este panorama, es preciso, por un lado, seguir reflexionando sobre las herramientas y las experiencias surgidas hasta aquí, y por otro, adoptar una conciencia crítica sobre el uso de las tecnologías en ámbitos educativos. Para ello, es imprescindible comprender que estamos frente a un cambio de paradigma.

UNICEF (2020a) señala que una gran parte de adolescentes divide su tiempo entre las tareas escolares, conversar con amistades, colaborar con tareas domésticas, usar redes sociales y entretenerse con videojuegos. Alrededor del 80% recibe tareas escolares. Sin embargo, el 30% señala que no tiene *feedback* docente, el 20% no cuenta con internet y el 40% carece de computadora o tablet. En síntesis, sólo un tercio tuvo continuidad pedagógica de alta intensidad, que consiste en recibir tareas y devoluciones docentes diarias (Rosemberg, 2020).

En la escuela pública muchos estudiantes tienen dificultad de contacto por la carencia de equipos y conectividad. Además, la escuela pública ha tenido que dar cuenta de cuestiones alimentarias y de otras cuestiones de necesidad social, vinculadas a la falta de trabajo y al aislamiento. Violencias intrafamiliares, situaciones anímicas, que también pasaron en poblaciones de escuelas privadas, por supuesto (Docente, 47 años, escuela pública).

En cuanto a las diferencias entre escuelas, en las privadas la proporción de dispositivos tecnológicos por estudiante es mayor. A su vez, las privadas tuvieron comparativamente menos dificultades para adaptarse al

nuevo contexto al contar con una población menos golpeada por la crisis socioeconómica<sup>3</sup>. También suelen evidenciar mayor preocupación por cumplir el horario académico:

Siempre la tecnología estuvo muy presente en nosotros, así que el cambio no fue tan drástico. Pese a esto, aunque sé que somos privilegiados, nuestra calidad educativa disminuyó. Imagino que menos que en escuelas con menos recursos, pero también disminuyó (Estudiante, 17 años, escuela privada de élite).

UNICEF (2020b) afirma que las rutinas escolares brindan a los y las estudiantes estabilidad y orden que les ayudan a lidiar con la incertidumbre, la ansiedad y la procrastinación. En esta línea, Carlino (2020) sostiene que la diferencia entre clases presenciales y virtuales no es del todo precisa, dado que en las clases por videollamada se comparte una presencialidad temporal, al estar reunidos en una misma interfaz que permite compartir en simultáneo. Si se posee la tecnología necesaria —aclara— las videollamadas permiten otra forma de estar juntos<sup>4</sup>.

La regularidad de clases por videollamadas también se observa en escuelas católicas, que han hecho un convenio con la editorial Santillana para utilizar la plataforma E-stela en sus clases a distancia. Por su parte, muchas escuelas públicas utilizan la plataforma Edmodo y dan clases por Zoom. Más allá de las reiteradas críticas por la escasez de clases sincrónicas, muchos/as estudiantes reivindican el rol docente, comprometido y empático con la situación.

Muchos profesores y autoridades están comprometidos con la cuestión social. Hay docentes que no tenían compu y tenían que arreglárselas (Estudiante, 17, escuela pública).

Funcionó mucho el WhatsApp porque celular tienen prácticamente todos y computadora no tanto. Aunque había que tener datos. Y compartir dispositivos entre distintos miembros de la familia termina haciendo que el docente tenga actividad casi 24 horas (Docente, 43, escuela pública).

Extraño el debate con profesores y compañeros y los espacios de reflexión como el taller de la memoria y la interacción con el equipo ESI. Hay muchas actividades que hacen que uno se vaya encariñando más con el colegio a lo largo de los años. Esas cosas son las que más se extrañan (Estudiante, 17, escuela pública).

Durante el 2020, los países han optado por distintas estrategias para convertir de manera temporal y acelerada sus sistemas educativos presenciales en virtuales. Esto ha revelado la escasez de modelos pedagógicos y de preparación de contenidos, así como las desigualdades en torno a los recursos tecnológicos de distintos países, provincias y familias. Según el CIPPEC (2020), la mitad de los diez millones de estudiantes en Argentina tienen recursos insuficientes para desarrollarse plenamente; en especial, la mitad de adolescentes de sectores populares no cuenta con una computadora. Dentro de un sistema educativo con desiguales recursos tecnológicos y capacidades de gestión, varias provincias han elaborado y entregado materiales complementarios, como cuadernillos impresos, programas de TV y radio, portales educativos y plataformas.

Hubo que inventar la continuidad pedagógica en la virtualidad, es muy difícil planificar, estás siempre improvisando, y las decisiones institucionales van cambiando la dinámica. Hubo un primer momento de ansiedad de todos, ahora se llegó a cierta estabilidad, pese a estar acomodando las reuniones que surgen (Docente, 38, escuela privada).

En un primer momento se confió en que la temporalidad de la pandemia iba a ser corta y se “descansó” en que esto era un tiempo, e iba a pasar, entonces se le exigió menos a los estudiantes. Cuando se vio que esto iba a durar, se jugaron varias cosas. En primer lugar, las exigencias burocráticas. En segundo lugar, siempre está presente la idea de que estamos en un tiempo perdido. En tercer lugar, muchos docentes empezaron a exigir como si estuviesen en la escuela. Con las salvedades del caso, pero sin contar que esa exigencia no es posible de cubrir sin el acompañamiento de un profesional docente. Entonces la exigencia empezó a darse sin contar que no todo padre y madre está en condiciones de acompañar estos procesos, por diferentes motivos. Desde la conectividad y equipamiento hasta que no todos tienen que saber cómo dividir en matemáticas (Docente, 43 años, escuela pública).

La dinámica escolar tiene 200 años. Hasta la pandemia, el 70% de estudiantes se comunicaba poco y nada con sus docentes fuera del aula (Benítez Larghi y Zukerfeld, 2016). La virtualización acelerada de la escolarización obligó a la escuela a reinventarse. Si bien la mayoría de autoridades y docentes no niegan la centralidad de las tecnologías, no saben cómo implementarlas de manera integral y eficaz. Ante el mandato

de continuidad pedagógica, el cansancio por el *multitasking* y las dudas que trae la nueva modalidad, se torna necesario interrogarnos acerca del conocimiento puesto en juego en las clases y actividades *online* y, en particular, cómo proveer habilidades necesarias para seleccionar información útil en internet.

## VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA VIRTUALIZACIÓN EDUCATIVA EN PANDEMIA

La principal ventaja fue que obligó a las escuelas a incorporar transversalmente las tecnologías digitales, permitiendo a docentes y estudiantes vincularse desde otro lugar, desarrollando una cultura digital común. Asimismo, posibilita el trabajo ubicuo, dado que ayuda a articular horarios y permite cursar a quienes viven lejos o disponen de tiempos acotados. Además, centraliza el trabajo en un mismo sitio e incorpora con mayor facilidad recursos multimedia a las clases expositivas, como pasar videos, imágenes, gráficos, diapositivas o powerpoints, o enviarlos como material complementario. Según Aguilar Gordón (2020), la educación virtual permite una mejor organización de la información y de nuevos conceptos, la ampliación de lenguaje y la retroalimentación entre distintos medios, formatos y soportes, dado que facilita intercambiar distintas unidades de información (textos, gráficos, archivos de imagen o sonido) que pueden obtenerse más allá de la institución educativa. En suma, internet permite combinar el aprendizaje formal e informal, así como el aprendizaje orientado por la escuela y la figura docente como el autodidacta o en torno al grupo de pares.

Para empezar a aprovechar el potencial de la educación a distancia, el Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (Edulab) (en Hueso, 2020) recomienda seleccionar las herramientas más adecuadas para cada tema y facilitar tutoriales; organizar y preparar a los y las estudiantes; dedicar tiempo al rediseño del curso y a algunas actividades particulares; elaborar tareas con recursos didácticos que ayuden a resolverlas; asociar a las actividades recursos de calidad en internet; crear dinámicas interactivas; tomarse tiempo para explicar el modelo de evaluación y valorar la evaluación continua como herramienta de seguimiento; estimular la interacción, dado que la distancia incrementa el sentimiento de soledad; incentivar el espíritu crítico respecto a la tecnología; intentar trabajar colaborativamente con colegas docentes.

Las desventajas de este escenario educativo son el menor *feedback* inmediato de estudiantes y docentes (aunque puedan preguntar o comentar por chat o mensajes), el insuficiente dominio de habilidades informáticas y la baja motivación. Si en la enseñanza presencial es difícil estimular actitudes y emociones positivas que mejoren el rendimiento, a distancia esta tendencia se incrementa.

Muchos no prenden la cámara porque están dormidos o en pijama o chateando. Me doy cuenta en sus caras que están chateando. Arman una conversación paralela a la clase (Docente escuela pública y privada, 33).

También existe una mayor dispersión de los estudiantes, así como una sobrecarga de tareas docentes. Los correos y mensajes de WhatsApp, Facebook o Instagram a cualquier hora generan estrés y *burn-out* en docentes<sup>5</sup>. Como señalan Kaplan *et al.* (2021), 6 de cada 10 estudiantes declararon sentir soledad durante este período, más que nada en referencia a la necesidad de contención entre pares, pero, a su vez, se sintieron acompañados por sus docentes. La misma investigación sostiene que alrededor de la mitad de estudiantes han sentido desgano, ansiedad y dificultad para concentrarse.

Además, como señala Rosemberg (2020), la mitad advierte problemas de orden pedagógico vinculados a atender necesidades y ritmos personales de estudiantes. A esto se suma que en muchos casos tuvieron que enseñarles a madres y padres a instalar *apps*, crear mails y descargar archivos. También intentaron establecer una franja horaria para las comunicaciones con estudiantes y sus familiares, pero se vieron desbordados ante las consultas en diversos momentos del día, en muchos casos motorizadas porque era el único momento en que los y las estudiantes tenían acceso a la PC o al teléfono. También numerosas madres, padres y estudiantes sufrieron ansiedad, insomnio y *burn out*. Una problemática específica de sectores vulnerables es el hacinamiento, que también incrementa la brecha educativa y se vio incrementada con la cuarentena.

## ESTRATEGIAS Y RECURSOS ANTE LA VIRTUALIZACIÓN ACELERADA

Ante el desafío de mantener la escolarización y continuidad pedagógica, una respuesta son las aulas mediadas por tecnologías: algunos/as docentes señalan que una clase expositiva teórica no termina de aprovechar los recursos disponibles. Pero que sea todo videoconferencia tampoco es la forma; muchos/as sugieren que es útil un documento base que guíe, complementado con tutoriales y otros recursos. También recomiendan trabajar de forma colaborativa, que suele incrementar la motivación estudiantil. Otros docentes también sugieren que los y las estudiantes lleven un diario o portfolio de sus tareas y actividades en cada materia.

Por otra parte, hay quienes les enseñan a sus estudiantes a reflexionar sobre sus prácticas digitales, en especial sobre seguridad informática: les aconsejan no compartir su ubicación en tiempo real al estar en la calle, no subir estados todo el tiempo a Instagram u otras redes, chequear la veracidad de la información y las configuraciones de privacidad de dispositivos y *apps*, así como tener conciencia de que muchas imágenes que suben o envían pueden quedar para siempre en la web. Vinculado a la ESI, también les aconsejan no compartir fotos o videos íntimos en los que se reconozca su cara o algún elemento que les identifique.

Los centros de estudiantes continúan difundiendo informaciones y actividades mediante redes y mensajería. Sus críticas no apuntan tanto a docentes sino al bajo presupuesto gubernamental, en particular respecto a salarios, mantenimiento edilicio, equipamiento tecnológico y dificultades de accesibilidad del estudiantado.

Tratamos de estar activos todo el tiempo porque es necesario. Que los pibes sepan que estamos ahí. También armamos actividades en conjunto con profesores, docentes y cooperadora. Nos agarramos de lo que podemos. Casi toda la comunicación la hacemos por redes sociales. Armamos un ciclo de debates por videollamadas. Tuvimos vivos de Instagram, subimos videos (Estudiante, 18, escuela pública).

Los gobiernos han desplegado políticas orientadas a asegurar la continuidad pedagógica y a sostener el vínculo con las familias. En esta línea, el gobierno nacional, con el programa “Seguimos Educando”, puso en marcha la plataforma homónima y también la “Juana Manso”, ambas con recursos para docentes, estudiantes y familias. Además, se distribuyeron 24 millones de cuadernillos impresos y se emitieron programas educativos en los canales de la Televisión Pública, Encuentro, Paka-Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar (Rosemberg, 2020; Francos y Pedraza, 2020). Como señala Anderete Schwal (2021), muchos/as docentes no eligen recursos del plan “Seguimos educando”, sino que confeccionan sus propias clases combinando recursos digitales: Moodle, WhatsApp, Zoom, YouTube, Google Classroom y redes sociales. Además, muchas escuelas privadas suelen disponer de sus propias plataformas para la enseñanza virtual.

## REFLEXIONES FINALES

Entre las ventajas que trajo la virtualización acelerada de la educación, docentes y estudiantes coinciden en que obligó a las instituciones a incorporar las tecnologías digitales de manera rotunda, aunque no todas han completado este proceso. Esto permite el trabajo colaborativo desde cualquier lugar y se ahorra tiempo de viaje, y dinero en viáticos. Otra ventaja que enumeran docentes y estudiantes es que permite centralizar el trabajo en una misma plataforma, dispositivo o campus virtual. Además, posibilita el uso de herramientas digitales con mayor facilidad, como pasar diapositivas, imágenes, textos o videos en clase o como tarea.

Entre las desventajas, la mayoría señala una menor motivación y *feedback*. El hecho de que gran parte de estudiantes apague las cámaras durante las clases sincrónicas disminuye el entusiasmo estudiantil y la motivación docente, a la vez que incrementa la dispersión. Otra desventaja es la mayor dificultad para organizarse y el estrés, *burn out*, ansiedad, depresión e insomnio que padecen un mayor número de docentes, padres, madres y estudiantes. Por último, una desventaja mencionada con frecuencia es el incremento de la

brecha digital-educativa, evidente en la dificultad de seguir el ritmo de las clases y tareas en estudiantes de sectores populares, obligados a compartir dispositivos digitales y datos móviles con otros miembros familiares.

La pandemia puso de relieve que la brecha digital se encuentra vinculada a la brecha educativa. Si se aspira a una sociedad más igualitaria, las políticas por venir deberán mitigar las brechas de conectividad que permiten acceso a diversos conocimientos y herramientas, un bien estratégico en el siglo XXI y un derecho inalienable para todos. En este contexto, Benítez Larghi (2020b) sugiere retomar la política del Plan Conectar Igualdad, además de reforzar la figura docente y el rol de las escuelas, que contrarrestan las desigualdades socioeconómicas y educativas de origen que tienen los y las estudiantes.

Como advierten Duek (2021) y Dussel (2020), los y las estudiantes acostumbran aprender con otras voces, presencias y diálogos en el espacio cotidiano de la escuela, que además de educar acompaña, observa, estructura, aconseja, limita y dialoga con estudiantes y familias. Ante la virtualización forzada de las formas educativas, el futuro de las escuelas parece acelerarse en dirección a una escolarización a distancia o semipresencial, con encuentros presenciales que de seguro cambiarán en cuanto a sus disposiciones tradicionales. En efecto, numerosos colegios ya iniciaron una modalidad semipresencial con dos burbujas en cada grado o división: cada grupo/burbuja cursa una semana virtual y otra presencial. En este sentido, diversas voces proponen pasar definitivamente a un modelo híbrido que articule lo digital con lo analógico, combinando tecnologías como el cuaderno, el libro y el lápiz, con otras como internet y las redes.

Más allá de sus riesgos y limitaciones, la tecnología es general, colectiva y se impone coercitivamente a quienes se resisten, como describía Émile Durkheim al hecho social. Ahora con más premura, se plantea la discusión sobre qué hacer. Algunos sugieren que una mejora sería institucionalizar la gamificación. Estos “apóstoles del juego” aseguran que es necesario introducir diversión en el aprendizaje para salir de la crisis de sentido y disminuir la brecha de intereses entre el ethos adolescente y el sistema educativo.

¿Cómo pensamos una defensa de la educación pública antes de que la pandemia se la cobre como víctima? Además, ¿cómo evaluar a distancia y disminuir la deserción estudiantil? ¿Cómo facilitar el diálogo entre estos mundos distantes de adultos y adolescentes, y a la vez fortalecer el vínculo pedagógico, así como el espacio de la escuela como lugar de encuentro intra e intergeneracional? La mayoría coincide en que es necesario que el paradigma individualista y meritocrático al menos dialogue con un paradigma del conocimiento abierto, ubicuo y colectivo, sin perder calidad. En este contexto, la comunidad educativa debería articular coordenadas fundamentales en torno a la construcción de ciudadanía, los riesgos y usos expertos de las tecnologías digitales, así como alfabetizar sobre los derechos, tensiones y obligaciones que implica vivir en la sociedad red.

Salir de la enseñanza memorística, contenidista y burocrática es hoy un imperativo porque ese modelo formaba sujetos con mentes llenas de información. Debido a la masificación de internet, el proyecto de la escuela secundaria ya no requiere esos perfiles, sino enseñar a surfear la sobrecarga cognitiva y diferenciar la información corroborada, fiable y útil de aquella que no lo es. Pero no basta sólo con incorporar las TIC de forma cosmética, sin una integración con sentido pedagógico. Es necesario abrir un debate sobre qué significa la enseñanza y el aprendizaje en contextos mediados por las tecnologías digitales.

En este marco, el proyecto Secundaria 2030 del Gobierno Nacional Argentino propone, en pos de disminuir la elevada deserción escolar, actualizar contenidos, incentivar capacitaciones docentes y prácticas educativas en la comunidad de pertenencia, estimular evaluaciones alternativas al examen tradicional, enfatizar el uso de tecnologías digitales y trabajar por proyectos interdisciplinarios más que sólo por materias. Para esto, entre otras cuestiones propone eliminar la problemática figura del “docente taxi”, otorgando dedicaciones completas a docentes en una sola institución, con el objetivo de que puedan seguir los proyectos de sus estudiantes y coordinar la planificación trabajando en equipo con el resto del plantel docente. Si bien el proyecto tiene aristas interesantes y algunas provincias han avanzado en su desarrollo, no queda claro cómo seguirá implementándose sin un incremento del presupuesto educativo. El problema que se avecina ante el avance de discursos de inevitabilidad tecnológica es que incorporar las TIC de forma cosmética, lúdica y ornamental implica una integración sin sentido pedagógico. ¿Cómo modifican las tecnologías nuestra

relación con el conocimiento? ¿Es igual aprender matemáticas con un videojuego que con un cuaderno y un pizarrón? Debemos prestar atención a la dimensión epistemológica cuando cambian las tecnologías que median nuestra relación con el saber.

Krüger (2019) sostiene que los objetivos más loables que puede tener el sistema educativo son disminuir la desigualdad y formar a personas que puedan desarrollarse del mejor modo posible en sus contextos sociales. Si bien la escolarización a distancia o semipresencial posee una dinámica singular y cuenta con una potencialidad inmensa, requiere de mayor autonomía y soledad, para la cual no todos/as están preparados/as. En este punto, la comunidad educativa deberá reponer de algún modo ese vital y dinámico campo de tensión y aprendizaje que se generaba todas las semanas en los encuentros escolares cara a cara.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrogué, C. y Orlicki, M. (2020). Acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la escuela secundaria en diferentes contextos socioeconómicos en Argentina. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-12. DOI: 10.19137/praxiseducativa-2020-240308
- Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46 (3), 213-223. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aliata, S.; Brosky, J.; Cantore, A.; Enriz, N.; García Palacios, M.; Golé, C.; Hecht, A.; Medina, M.; Padawer, A.; Rodríguez Celín, M. (2020). Informe: La educación intercultural bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4 (1), 4-10.
- Area Moreira, M. & González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33, 15-38. Doi: 10.6018/j/240791
- Argandoña Mendoza, A.; Byron Ayón-Parrales, E.; García-Mejía, R.; Zambran-Zambrano, Y. & Barcia-Briones, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del conocimiento*, 5 (7), 819-848. Doi: 10.23857/pc.v5i7.1553
- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios pedagógicos*, 42 (3), 49-67. Doi:10.4067/S0718-07052016000400003.
- Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2020). Condiciones de trabajo docente en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto por el gobierno nacional. Recuperado de <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2020/05/Resultados-de-laencuesta-sobre-condiciones-de-trabajo-docente-en-cuarentena-IIE-AGMER2020.pdf>
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.
- Benítez Larghi, S. (2020a). La construcción de habilidades digitales estudiantiles en torno al Programa Conectar Igualdad. *Ciencia, docencia y tecnología*, 31, 131-154. Doi: 10.33255/3160/581
- Benítez Larghi, S. (2020b). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 1 (1), 8-33.
- Benítez Larghi, S. y Zukerfeld, M. (2016). *Informe Final. Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires, Argentina: Ciecti. Recuperado de <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En Beltramino, L. (2020), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, (pp. 86-91). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

- Cassin, C. (2008). *Googleame. La segunda misión de los Estados Unidos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CIPPEC (2020). *¿Cuál fue la respuesta del sistema educativo argentino ante la pandemia?*. Recuperado de <https://www.cippec.org/textual/cual-fue-la-respuesta-del-sistema-educativo-argentino-ante-la-pandemia/>
- Coordinadora de estudiantes secundarios y familias por la escuela pública (2020). *Investigación sobre educación durante la pandemia*. Recuperado de <http://www.psocialista.org/educacion-virtual-como-la-perciben-les-estudiantes/>
- Duek, C. (2021). La educación virtual en Argentina: límites y posibilidades de la educación en el contexto de la pandemia 2020. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 20 (58), 127-138.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución o más de lo mismo? En Montes, N. (ed.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*, (pp. 95-122). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, (pp. 337-349). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad Pedagógica.
- Enriz, N. (2020). *Cómo afecta la pandemia de COVID-19 a la educación en comunidades indígenas*. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/como-afecta-la-pandemia-de-covid-19-a-la-educacion-en-comunidades-indigenas/>
- Fernández Enguita, M. (2020). *Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible*. Recuperado de <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisibleha-traido-la.html>
- Francos, M. y Pedraza, F. (2020). Cambios y problemas en el nivel secundario: educación y pandemia. En: Visacovsky, N. (comp.), *Educación y pandemia. Aportes para pensar una nueva realidad* (pp. 44-62). Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de <http://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/Educacion-y-Pandemia.pdf#page=45>
- García-Gil, D. & Cremades-Andreu, R. (2019). “Flipped classroom” en educación superior. Un estudio a través de relatos de alumnos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24 (80), 101-123.
- Helsper, E. & van Deursen, A. (2017). Do the rich get digitally richer? Quantity and quality of support for digital engagement. *Information, Communication & Society*, 20 (5), 700-714, DOI: 10.1080/1369118X.2016.1203454
- Hernández-Horta, I.; Monroy-Reza, A. & Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en principios de gamificación en instituciones de educación superior. *Formación universitaria*, 11 (5), 31-40. DOI: 10.4067/S0718-50062018000500031
- Holguín, F.; Holguín, E. & García, N. (2020). Gamificación de la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos: revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 22 (1), 62-75. DOI: 10.14201/teri.20625
- Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho*, 21, 1-29. Recuperado de <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (2020). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH cuarto trimestre de 2020*. Buenos Aires, Argentina: INDEC.
- Informe de la Universidad Popular de la organización Barrios de Pie (2021). Recuperado de <https://www.educrear.com.ar/es/investigaciones/barrios-populares-como-sostiene-la-educacion-a-distancia/>
- Kaplan, C.; Glejzer, C.; Catelli, J.; Vinocur, S.; Szapu, E.; Arevalos, D.; Orbuch, I.; García, P.; Adduci, N.; Sulca, E.; Abecasis, L.; Orguilia, P. y Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kriscautzky, M. (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información*. Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (8), 35-67.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la Web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Mondadori.

- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel; P. Ferrante, y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, (pp. 43-52). Editorial Universidad Pedagógica.
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J. & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. DOI: 10.1590/s1678-4634201844173773
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. & Houghton, E. (2013). Game-based learning: latest evidence and future directions. *NFER Research Programme*, 1-35.
- Rosemberg, D. (2020). Conectar Desigualdad. *Revista Crisis*. UNIPE, Recuperado de <http://revistacrisis.com.ar/notas/conectar-desigualdad>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Tófaló, A. (2017). *Aprender 2016. Acceso y uso de TICS en estudiantes y docentes*. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/acceso\\_y\\_uso\\_de\\_tic\\_en\\_estudiantes\\_y\\_docentes.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/acceso_y_uso_de_tic_en_estudiantes_y_docentes.pdf)
- Trendsity (2020). *Informe sobre brecha digital*. Recuperado de <https://www.trendsity.com/brecha-digital-y-las-nuevas-desigualdades-que-se-incrementaron-como-consecuencia-de-la-pandemia/>
- Trucco, D. y Palma, A. (eds.) (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UNICEF (2020a). *Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación*. Unicef Argentina. [www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf](http://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf)
- UNICEF (2020b). El nuevo coronavirus y el derecho a la educación. Recuperado de <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion>
- Vidal Ledo, M.; Rivera Michelena, N.; Nolla Cao, N., Morales Suárez, I. & Vialart Vidal, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, 30 (3), 678-688.
- Zepeda-Hernández, S.; Abascal-Mena, R. & López-Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12 (6), 315-325.

## NOTAS

- 1 Esto se evidencia, por ejemplo, en el crecimiento en la última década de los *esports*, cuyos eventos principales son los mundiales, donde los mejores equipos del mundo compiten por cientos de miles de dólares. Los más conocidos son los de *Fortnite* o *League of Legends*. Por ejemplo, 22 millones de jóvenes de 145 países juegan *League of Legends* todos los días. Distintas fuentes aseguran que la industria del videojuego ya es mayor que la del cine y la música juntas.
- 2 Durante el comienzo de 2021, tras dos meses de haber regresado a las clases presenciales, y ante el incremento por casos de COVID, el gobierno Nacional de Argentina decretó volver a las clases virtuales, pero el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, amparado en una demanda judicial, mantuvo la presencialidad, resolución avalada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Un grupo de docentes se resiste a regresar aduciendo que eso pone en riesgo sus vidas. Muchos padres y madres argumentan públicamente que es necesario el retorno a clases presenciales por la salud psicofísica de sus hijos. *Off the record*, reconocen que necesitan de la escuela para sobrevivir y mantener su salud mental. La polémica continúa abierta.
- 3 Este dato invisibiliza los cientos de miles de estudiantes de escuelas privadas que, ante las dificultades socioeconómicas de sus familiares migraron a la escuela pública durante este período.
- 4 Al mismo tiempo, uno de los riesgos de concentrar la educación a distancia en videollamadas es la plataformización de la educación, que implica que las corporaciones dueñas de plataformas se tornen actores cada vez más centrales en la educación; además de que cobran o pueden cobrar por utilizar sus servicios, también pueden vender los datos que acumulan, factores que ponen en riesgo la educación como bien común.
- 5 Otra tensión que trajo la pandemia es la intromisión de madres y padres en las clases de sus hijos/as de nivel inicial. “Es como que te sentís desnuda, vigilada, observada, presionada”, señala una docente.



## Interculturalidad y educación: Diversidad de sentidos, contextos y realidades en las tierras altas de América Latina

Education and interculturality: Diversity of meanings, contexts and realities in Latin American highlands

Macarena Perusset  
 Universidad Provincial de Córdoba, Argentina  
 macarena.perusset@ues21.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-320>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494015>

Recepción: 02 Marzo 2021  
 Aprobación: 04 Junio 2021

### RESUMEN:

En este trabajo examinaremos las características de tres universidades de la región andina sudamericana, específicamente de Bolivia, Ecuador y Colombia, que fueron creadas por organizaciones de grupos originarios. El análisis realizado nos permitirá entender los factores institucionales e históricos que explican la diversidad de estas experiencias así como dar cuenta de algunas diferencias significativas en lo que se entiende por la noción de interculturalidad, razón de relevancia ya que es la guía del trabajo de un número creciente de proyectos en educación superior en América Latina. Por esta razón, nos proponemos dar cuenta de algunos aspectos interesantes sobre estas experiencias innovadoras en cuanto a las modalidades de aprendizaje, su relación con la práctica y las bases filosóficas, éticas y epistemológicas de su trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** diversidad, agencia indígena, educación superior.

### ABSTRACT:

In this space we will examine the characteristics of three universities of the South American Andean region, specifically Bolivia, Ecuador and Colombia, which were created by organizations of indigenous groups. The analysis carried out will allow us to understand the institutional and historical factors that explain the diversity of these experiences as well as to account for some significant differences in what is meant by the notion of interculturality, a reason of relevance since it is the guide to the work of a growing number of projects in higher education in Latin America. For this reason, we intend to account for some interesting aspects about these innovative experiences in terms of learning modalities, their relationship to practice and the philosophical, ethical and epistemological foundations of their work.

**KEYWORDS:** diversity, indigenous agency, higher education.

### INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de educación intercultural muchas veces aparecen dos posturas encontradas: ¿disputar o mantener la diferencia? Durante los últimos 40 años, la educación intercultural se ha mantenido como una posible estrategia para respetar y promover la diversidad cultural en todos los niveles de educación, desde el nivel inicial hasta el superior. La UNESCO introdujo el concepto a principios de la década de 1970 con la intención de que la educación debería “promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales y religiosos, así como promover las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (UNESCO 2014, p. 8). Las fórmulas de tolerancia y paz, características de la era intercultural de la década de 1970, se han desarrollado desde entonces para centrarse en la inclusión social, la equidad social, la accesibilidad y la calidad de la educación para todos. Sin embargo, desde hace unos años, comienza a observarse la necesidad de incorporar los derechos a la cultura para las y los estudiantes pertenecientes a minorías socio étnicas, esto es, además de la educación bilingüe, promover el desarrollo de su identidad cultural y su reconocimiento por parte de la sociedad circundante.

Gran parte de los Estados Nación latinoamericanos, reconoce desde fines de siglo XX y principios del XXI en sus Constituciones, los derechos de los pueblos originarios en relación a sus idiomas e identidad

cultural. A esto se suman las leyes específicas de protección de los derechos de estos grupos socio étnicos, algunas de las cuales se expresan en normativas específicas para el ámbito educativo, aunque aún tienen escasos efectos prácticos<sup>1</sup>. En este marco, desde finales de la década de 1980, algunos Estados, así como algunas universidades públicas y privadas e instituciones religiosas y fundaciones privadas, han dado inicio a políticas y programas diseñados para mejorar el acceso a la educación superior para miembros de grupos originarios y afrodescendientes. Sin embargo, de acuerdo con Mato (2007) para estos grupos socio étnicos, las posibilidades reales de acceso y éxito en la educación superior del tipo “convencional”, cuyo principal objetivo es la inclusión de las personas en los sistemas de educación superior, siguen siendo muy escasas y se encuentran muy lejanas en relación a los promedios nacionales (Mato, 2007). En este marco el propósito de este trabajo consiste en mostrar ciertos aspectos interesantes sobre las experiencias innovadoras producidas en tres universidades del área andina de Sudamérica en cuanto a las modalidades de aprendizaje, su relación con la práctica y las bases filosóficas, éticas y epistemológicas del trabajo realizado.

### EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

A menudo los enfoques educativos interculturales se basan en nociones de cultura simplistas, esencialistas y estáticas y clasificaciones de las personas en las categorías de “nacional” y “extranjero” o “migrante” (Zilliacus, 2017). Por tanto los educadores pueden reforzar las diferencias y los estereotipos en lugar de crear pedagogías inclusivas, igualitarias y transformadoras (Zilliacus, 2017). Por el contrario, en este trabajo al hablar de educación intercultural indígena de nivel superior en América Latina nos referimos a las organizaciones de grupos originarios que establecieron sus propias universidades en contextos sociopolíticos donde, más allá de las reformas legales sobre su estatus, existía poco reconocimiento sobre su identidad y su cultura. Las formulaciones relativas al derecho a la cultura son de crucial importancia, ya que estos derechos formales se negaron a las minorías étnicas durante décadas. Podemos decir que estos proyectos han tenido éxito en los espacios en los que ese reconocimiento ha permitido la acción pública y donde existían organizaciones de base originaria con la estructura suficiente para poder desempeñarse en esta área, junto al apoyo de otras instituciones nacionales o internacionales.

A lo largo del siglo XX la educación intercultural indígena (en todos los niveles) se desarrolló de manera silenciosa, casi invisible en gran parte de los países de América Latina. Sin embargo, en un mundo cada vez más desafiante se vuelve necesario crear espacios libres y de reconocimiento de la educación intercultural, especialmente en territorios atravesados por la diversidad sociocultural. Las artes y los conocimientos de los pueblos originarios han contribuido a la formación de la sociedad y al desarrollo de la humanidad sin haber sido reconocidas debidamente. Estos grupos tienen mucho que aportar pero deben ser reconocidos, tener su oportunidad, tener espacios de apoyo social y desarrollo que respeten su propia cosmovisión (Cerruto y otros, 2003).

Por diferentes motivos y debido a distintas coyunturas sociohistóricas, en México, Colombia y Nicaragua se han desarrollado diversos tipos de universidades y programas guiados por la interculturalidad. En México, las propuestas de líderes originarios, educadores, sociólogos, antropólogos y otros especialistas e intelectuales han permitido el establecimiento de diversas políticas y programas interculturales, que han alimentado cambios radicales en el contexto de un Estado que glorificó a los pueblos originarios del pasado pero ignoró, en la práctica, los valores y necesidades de los pueblos originarios contemporáneos. Fue así como se desarrolló el modelo de la “universidad intercultural” como política pública que desde 2004 ha permitido por un lado, la creación directa por parte del Estado de una serie de instituciones, y la transformación paulatina hacia este modelo de otras instituciones preexistentes que hasta entonces se habían definido como comunitarias y originarias, por el otro.

Para este caso, la noción de interculturalidad lejos de hacer referencia a una visión anclada en los pueblos originarios, hace referencia a la puesta en marcha de lo que puede considerarse como un

elemento de la ideología nacional, en función de la Constitución mexicana que afirma que México es una nación multicultural. Sin embargo, lo que en la universidad intercultural se entiende por el proceso de reconocimiento de la interculturalidad es algo tibio que queda por consolidar. Al respecto, surgen una serie de cuestiones en relación a qué se entiende por interculturalidad y cómo se ponen en práctica ideas como “universidad intercultural”, “universidad indígena”, programas diseñados para “nativos” o “afrodescendientes” dentro de las instituciones de educación superior convencionales.

En este espacio entendemos la interculturalidad en el sentido de Walsh (2005 y 2007), como respuesta y como proyecto a los retos del presente, haciendo especial hincapié en el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural. La interculturalidad entendida como proyecto en el sentido en que no es algo cerrado para siempre, sino entendida en términos de un diálogo entre culturas, que depende de los actores que intervienen en ese diálogo y todos sus miembros son reconocidos. Si bien no vamos a analizar la idea de interculturalidad de forma exhaustiva, nos parece importante subrayar que muy a menudo se considera erróneamente que su significado es obvio en diversos círculos educativos, políticos y profesionales. Se asocia exclusiva y automáticamente con la educación bilingüe o con la comunicación intercultural, cuya aplicación suele limitarse a los campos de la educación, la salud y los programas sociales. Cabe señalar que en el caso de Latinoamérica y en virtud de las características de las sociedades que componen este espacio, frecuentemente la interculturalidad se emplea en referencia las diferencias étnicas. Por el contrario, en los Estados europeos que reciben flujos migratorios internacionales, el término interculturalidad generalmente se emplea para hacer referencia a lo nacional, a lo religioso para ser aplicado en el campo de la educación y en el de los programas sociales. En los Estados Unidos y Canadá, su uso es frecuente relacionado a referencias étnicas, religiosas y nacionales y para el último caso es más complejo porque, además de la presencia de nativos y migrantes, hay anglófonos y francófonos cuyas diferencias no tienen el mismo estatus que las que distinguen a la población y/o cultura dominante frente a las minorías<sup>2</sup>.

Cabe destacar que se pueden observar diferencias significativas entre los modelos institucionales, la orientación conceptual y las modalidades educativas presentes en los proyectos de educación superior destinados a los grupos originarios y afrodescendientes en América Latina. Dependiendo del caso, estas modalidades educativas son ofrecidas por instituciones y programas de educación superior a cargo de organizaciones originarias o por instituciones que se denominan “convencionales” o por instituciones que se auto denominan interculturales, o por iniciativas conjuntas entre estos diversos actores.

Para el caso de Colombia, el caso de la Universidad del Pacífico, la Universidad de Cauca, la Universidad de Guajira, la Universidad de Amazonia y la Pontificia Universidad Bolivariana han establecido por su parte programas explícitamente denominados “interculturales”. Algunos de ellos también han establecido vínculos con comunidades afrocolombianas. La peculiaridad de este caso se asocia al activismo de organizaciones originarias y afrocolombianas, que tienen una intelectualidad propia cuyo discurso ha permitido forjar alianzas con universidades “convencionales”, cooperación con sectores de la Iglesia católica, en el marco de una legislación favorable en función de la Constitución de 1991<sup>3</sup>.

Más allá de algunas experiencias en Colombia, México, Bolivia, Ecuador, la situación sigue siendo poco favorable en muchos países de la región. Por diversas razones, situaciones similares existen en Argentina, Brasil, Chile y Perú. Sin embargo, en estos países, ciertas universidades “convencionales” o tradicionales, en asociación con organizaciones originarias, fundaciones, agencias de cooperación internacional u organismos internacionales, han logrado con éxito ir más allá de la simple inclusión de afrodescendientes o personas de origen originario en los cursos tradicionales.

En el presente trabajo, podremos observar a partir del análisis y la comparación entre tres universidades, las diferencias significativas que existen entre las instituciones y programas abordados, tanto en términos conceptuales como prácticos. Estas experiencias difieren, además, en cuanto a la población objetivo, los patrones institucionales, las ideologías y modelos educativos, los niveles y campos de formación ofrecidos, las concepciones del conocimiento y sus relaciones con sus contextos de integración, etc. Se debe reconocer,

además, la multiplicidad de actores que intervienen, como organizaciones originarias y afrodescendientes, agencias gubernamentales, universidades “convencionales”, organizaciones no gubernamentales, agencias de cooperación internacional, fundaciones privadas, órdenes religiosas y otros grupos de intelectuales y docentes universitarios. Es importante tener en cuenta todos estos elementos que se encuentran interrelacionados ya que las distintas interpretaciones sobre la educación misma, la interculturalidad, la educación comunitaria, la educación popular, el desarrollo local, la discriminación positiva y otros elementos que justifican estas experiencias no pueden reducirse a una simple divergencia de opiniones, como si se desarrollaran de forma autónoma, independientemente de las historias sociales y los contextos políticos e institucionales en los que transcurren. Algunos de estos factores son cruciales para el surgimiento de las experiencias de la educación superior intercultural indígena, como es el caso de los modelos de gestión aplicados por los estados nacionales en sus relaciones con las poblaciones originarias y afrodescendientes a lo largo de su historia. Estos abarcan formas obvias de discriminación, manifestaciones de inclusión simbólica como ceremonias oficiales, museos, símbolos nacionales, etc., muchas veces negadas en la práctica. En este sentido, la instalación y consolidación de diversas políticas y programas en la educación superior intercultural indígena requiere comprender los factores que provocan su heterogeneidad e interpretar las modalidades y propuestas existentes, asumiendo que sería erróneo creer en la existencia de unos modelos “mejores” que otros.

## LA AGENCIA INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Entre las universidades que han sido creadas y son administradas por organizaciones de pueblos originarios de la región andina podemos destacar el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural en Colombia, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador y la Universidad Indígena Intercultural Kawsay en Bolivia<sup>4</sup>. Tomamos estos tres casos pues nos permitirán ilustrar que la universidad indígena no es una simple extensión de la universidad convencional o tradicional, sino que es una concepción innovadora y original de la educación que, partiendo de las propias comunidades, puede participar en la renovación de la educación en general (Cerruto y otros, 2003).

La escasa información disponible solo nos permite sugerir en términos aproximados que en Bolivia hacia el año 2001, la población originaria alcanzaba cerca de cinco millones de personas y representaba el 62% del total de la población nacional. En Ecuador, según el censo de 2001, esta población alcanzaba las 800.000 personas y representaba alrededor del 7% de la población nacional. En Colombia, en el mismo período, la población originaria se estimó en alrededor de 800.000 personas, es decir, casi el 2% de la población nacional. Por otro lado, pero no de manera comparable entre países debido a la falta de estadísticas homogéneas, observamos que en Bolivia cerca del 9% de la población originaria tiene un trabajo profesional o técnico, mientras que la proporción es 16% en la población no originaria. En Colombia, solo el 0,6% de los estudiantes matriculados en la educación superior general (técnica, vocacional, tecnológica, universitaria) son originarios. En Ecuador, entre los jóvenes de ambos sexos que se identifican como originarios, solo el 3% asiste a una institución de educación superior, mientras que la proporción es del 14% para los que se identifican como mestizos y el 19% para los que se identifican como blancos (García, 2004; Mato, 2007; Pancho, 2004; SISPPPI-CELADE-CEPAL, 2007).

## 1- UNIK

El proyecto de la Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK) fue desarrollado por una red de organizaciones de comunidades originarias de Bolivia, Ecuador y Perú, inspirado a partir de las experiencias de "Educación Comunitaria". Si bien la presencia más fuerte se encuentra en Bolivia, mantiene relaciones con organizaciones hermanas en Ecuador y Perú, con el objetivo de instaurar una universidad de alcance

regional. Desde sus inicios, y con el apoyo de distintas instituciones europeas, se ha trabajado en el campo de la Pedagogía Intercultural, los Derechos Humanos y Originarios, así como en el campo de la Producción Ecológica y el Ecoturismo Comunitario. Lejos de pretender brindar una formación académica a los pueblos originarios en términos clásicos, la UNIK busca crear su propio sistema de educación superior basado en las culturas originarias de los tres países andinos. De esta manera, tal como señala Cerruto y otros (2003) la UNIK aparece como una nueva alternativa que favorece la recuperación de las culturas ancestrales andinas y de la Amazonia y trae su aporte a todas las sociedades modernas en el marco de la interculturalidad y la asistencia recíproca.

Para ofrecer oportunidades de formación, la Universidad se esfuerza por acercarse a las localidades donde habitan las comunidades a las que se dirige (Cochabamba, Oruro, Chuquisaca, Potosí y Tarija), así como por adaptar su calendario de actividades al ciclo anual vital y de trabajo de dichas comunidades. Su forma de dirigir y elegir a los maestros responde explícitamente a una concepción intercultural que se basa en la afirmación de las culturas originarias de la región, así la UNIK está dirigida por el Consejo de Maestros y Amawtas, que son reconocidos ancianos originarios, muchos de los cuales apenas tienen educación primaria pero dominan los conocimientos tradicionales. Este consejo conjunto es para UNIK una forma de expresar su carácter intercultural. Lo mismo ocurre con los profesores que son preferentemente profesionales originarios, aunque también se encuentran personas no originarias que se adhieren al proyecto universitario.

Si bien, como mencionamos anteriormente la presencia está en Bolivia y con Ecuador y Perú hay lazos con instituciones hermanas, se busca montar una universidad de alcance regional, asumiendo que los pueblos originarios han visto su vidas y sus territorios fragmentados por las fronteras trazadas por los procesos de formación de los Estados-Naciones latinoamericanos.

## 2- UIAW

Gorski (2008) sostiene que aunque los objetivos de la educación intercultural son bien intencionados, la perspectiva rara vez sirve para desafiar las hegemonías dominantes, las jerarquías sociales predominantes o las distribuciones desiguales de poder y privilegio. En este marco debemos entender el cierre de la UIAW.

En primer lugar, para comprender el proyecto y las características de la UIAW, debemos tener presente el contexto del proyecto político de la construcción de un Estado multinacional y una sociedad intercultural amigable. En este marco, la creación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UIAW) es el resultado de una iniciativa de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que con la llegada de los primeros diputados originarios al Congreso Nacional en la década de los 90 comenzó a trabajar en un proyecto de ley que permitiera su creación. En el marco de la nueva ley de educación fue creada en 2004 la Universidad Intercultural Amawtay Wasi y su estatus orgánico fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en noviembre de 2005, lo que significa que comenzó a funcionar legalmente y emitir los diplomas correspondientes. Sin embargo, en el marco de la denominada revolución educativa impulsada por el gobierno de Rafael Correa (2007-2017) se cerraron una serie de establecimientos, entre los que se encontró Amawtay Wasi, que había sido creada como una propuesta de Educación Superior desde el Movimiento Indígena del Ecuador para "contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano, sustentándose en el Bien Vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural"<sup>5</sup>.

El caso de la UIAW es sumamente interesante pues la propuesta original pretendía iniciar procesos de educación superior que, por un lado, logran superar la discontinuidad entre teoría y práctica y, por otro, las limitaciones de una ciencia que, desde los parámetros de la modernidad, se venía desarrollando de forma tal en la que los pueblos originarios se habían transformado en objetos de estudio, quedando de esa manera excluidos de cualquier posibilidad de autoconocimiento. De esta manera, el objetivo era formar técnicos y

profesionales con una visión intercultural, capaces de dar soluciones a los problemas de las nacionalidades y pueblos originarios.

Si bien geográficamente la sede principal de la UIAW se encontraba en Quito, existían campus regionales y campus locales descentralizados, llamados Centros Universitarios Interculturales. La universidad, durante el período de funcionamiento, se regía por una estructura compleja, conformada por cinco órganos de gobierno, compuestos por organizaciones de base, estudiantes, profesores, comunidades, organismos de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales y amawtas (sabios nativos). Entre otras iniciativas de la universidad, el programa “Comunidades de Aprendizaje”, es un proceso de formación de comunidades originarios que busca valorar y fortalecer los conocimientos tradicionales de las comunidades, mientras transmitirles conocimientos técnicos externos gracias a una estrategia de aprendizaje en el trabajo en armonía con la Pachamama (Madre Tierra).

En este caso, podemos observar que la idea de interculturalidad constituye un elemento central del proyecto UIAW. La idea de interculturalidad, así como el deseo de fundar un sistema de educación superior con identidad propia para contribuir a la construcción de una nueva sociedad intercultural amigable y para el “vivir bien conformaban las dos principales características ideológicas de UIAW.

### 3- UAIIN

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural –UAIIN- fue establecida en noviembre de 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) que es la autoridad tradicional de los pueblos originarios del departamento del Cauca <sup>6</sup>. El CRIC también ha sido reconocido por el Ministerio de Educación del Departamento del Cauca como una autoridad educativa para los pueblos de esa región.

Desde sus inicios, el CRIC ha otorgado un lugar especial a la educación, entendiéndola como un elemento fundamental para fortalecer la identidad étnica y la autoridad de los pueblos originarios de la región, a través de la construcción de lo que se denomina “un proyecto de vida”. En 1978 el CRIC creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural y, desde entonces, este proyecto se ha desarrollado gracias a la creación por parte de los pueblos originarios de sus propias escuelas comunitarias, para todos los niveles educativos: inicial, formación primaria, secundaria y docente. La creación del UAIIN es parte de un programa de desarrollo local y regional que busca hacer efectiva y funcional la autonomía social y cultural como capacidad política para proponer proyectos de bienestar, así como una estrategia de formación integral dirigida a fortalecer los proyectos de vida de cada pueblo en un marco de interacción y convivencia armónica entre sí y con la naturaleza. Por tanto, la formación se desarrolla en espacios tanto escolares como no escolares, a partir de la experiencia y los proyectos comunitarios y pretende combinar la sabiduría de los pueblos originarios con el conocimiento de otras culturas, para crear nuevos conocimientos. El trabajo de la UAIIN se fundamenta en los principios de autonomía, participación y comunidad, interculturalidad y unidad en la diversidad, investigación social y educativa, lenguas originarias y bilingüismo, construcción colectiva del currículo (Palechor, 2017).

Los y las profesores de la UAIIN son originarios o personas comprometidas e interesadas en el proyecto. Por su parte, los estudiantes de la universidad suelen trabajar en territorio indígena, particularmente como maestros, coordinadores de educación, administradores y líderes comunitarios. Están activos en las áreas de salud, educación, igualdad de género, familia, educación política, educación ambiental. Si bien la mayoría de los y las estudiantes provienen de comunidades ubicadas en las nueve demarcaciones administrativas originarias del departamento del Cauca, alrededor del 3% proviene de otros departamentos. Entre ellos, el objetivo que busca la universidad es capacitar mejor al personal que coordina y desarrolla diversos proyectos comunitarios. Gracias al establecimiento de una serie de convenios con otras universidades “tradicionales” colombianas, la UAIIN ofrece otros programas de formación que conducen a la obtención de diplomas,

garantizados por el reconocimiento de UAIIN como autoridad educativa. Después de tres años, ofrece un título intermedio en las áreas de derecho, administración y gestión específicas de su cosmovisión.

## PALABRAS FINALES

Como podemos observar, la idea de "interculturalidad" juega un papel cada vez más importante en las instituciones de educación superior. Sin embargo, el concepto no significa lo mismo para todos los actores involucrados, es decir que hay diferentes diseños y usos de esta misma idea. Para contribuir a la visión y comprensión de las particularidades de determinadas instituciones, este trabajo se ha limitado a caracterizar el perfil y aportes específicos de tres universidades de la región andina, cuya creación contó con el apoyo de organizaciones originarias, mostrando a grandes rasgos las diferencias más significativas entre las diversas interpretaciones de la idea de interculturalidad en varios países latinoamericanos. Como dijimos anteriormente, las diferentes interpretaciones de la educación según la visión específica de los grupos interesados, la interculturalidad, la educación comunitaria y otros elementos de estas experiencias, no pueden explicarse como una simple divergencia de ideas, aisladas de las cosmovisiones de las poblaciones y otros actores sociales involucrados, de los factores históricos, sociales, políticos e institucionales que solo hemos podido comentar brevemente en este espacio.

Aunque los aspectos cuantitativos no carecen de importancia, creemos que el aporte de los ejemplos presentados debe apreciarse en términos cualitativos, es decir, debe ser visto en términos de reconocimiento y mejora de la diversidad cultural y la creación de oportunidades de educación superior, respondiendo de manera práctica a las necesidades expresadas y proyectos específicos de las comunidades. También debe considerarse en relación a la posibilidad de capacitar y formar a técnicos y profesionales según criterios que a veces no son muy obvios o comprensibles para actores fuera del contexto de las comunidades originarias o de afrodescendientes.

Es necesario aclarar, que lo postulado hasta el momento no significa que consideremos que hay usos legítimos de la interculturalidad y otros que no lo son. Lo que queremos decir, es que para este término es necesario aceptar que tiene una historia multilineal, que no existe una genealogía universal, sino varias genealogías y acepciones y que sus usos y significados varían según el contexto y los actores sociales. En estas condiciones, por supuesto, se presentan diferencias, conflictos e incluso luchas por significados. En conclusión, resulta necesario enfatizar la idea de que el desarrollo de políticas y programas en esta materia requiere comprender los factores responsables de la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes. Esto parece fundamental para interpretar y evaluar sus significados y sus aportes específicos, así como aprender de cada uno de ellos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cerruto, L. y otros (2003). La educación superior indígena y la propuesta de la Universidad Intercultural Kawsay (UNIK) en los países andinos. En UNESCO-IESALC, *La Educación Superior Indígena en América Latina*, (pp. 223-226). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- García, F. (2004). *La educación superior indígena en Ecuador*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Gorski (2008). Good intentions are not enough. Decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525.
- Mato, D. (2007). Educación superior intercultural en América Latina. Panorama prospectivo hacia el año 2021 y orientaciones de acción. En *Rapport pour le projet Tendances de l'Éducation Supérieure en Amérique Latine et Caraïbe*. Caracas, Venezuela: Institut International de l'UNESCO pour l'Éducation Supérieure en Amérique Latine et Caraïbe (IESALC).

- Ossola, M. M. y Vieira, R. (2016). La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior Argentina: identidades juveniles, diversidad cultural y políticas públicas. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 21(42), 5-20.
- Palechor, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*, 20 (20), 157-181.
- Pancho, A. (2004). *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- SISPP - CELADE – CEPAL (2007). *Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe*.
- UNESCO (2014). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. París, Francia: UNESCO.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito, Ecuador: ABYA YALA.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 28-42.
- Zilliacus, A. (2018). Intercultural education in transition. *Education Inquiry* 9 (3),1-17.

## NOTAS

- 1 Para el caso de Argentina, la educación intercultural bilingüe constituye un modelo pedagógico que se esfuerza por tomar en consideración los aspectos culturales y lingüísticos de los/as educandos, a los fines de garantizar una formación de calidad y acorde con los contextos sociales de aprendizaje. En este marco, si bien la educación intercultural bilingüe está garantizada como modalidad del sistema educativo nacional, su aplicación se encuentra restringida a los niveles de escolaridad inicial, primaria y secundaria, quedando la educación superior fuera de su alcance (Ossola y Vieira, 2016).
- 2 Mientras que en América Latina, la idea de interculturalidad se ha asociado con valores positivos, en Asia suele asociarse con violencia interétnica e interreligiosa. En este contexto, es necesario reflexionar sobre la idea de la interculturalidad como una categoría descriptiva que designa la existencia de relaciones o experiencias en las que participan agentes de diferentes culturas. De hecho estas relaciones se pueden gestionar de varias formas, lo que mejorará el valor de quienes intervienen en la relación.
- 3 Existen en México y Nicaragua universidades autoproclamadas “indígenas”. Sin embargo no han sido creadas por organizaciones originarias y sus representantes no constituyen las principales autoridades de la institución. Si bien esta situación no resta valor a tales experiencias, creemos que estas universidades no pueden considerarse equivalentes a las universidades creadas por organizaciones originarias, tema de este trabajo.
- 4 La iniciativa de la Universidad de “Nuestro Pensamiento”, ubicada en la reserva indígena de Jambalo, surgió como una iniciativa independiente, aunque se ha convertido en uno de los núcleos de la UAI - Colombia.
- 5 Para 2020 se firmaron una serie de acuerdos que pondrían en marcha la reapertura del establecimiento. Para más información: <https://www.soc.unicen.edu.ar/observatorio/index.php/22-articulos/113-ecuador-abrira-de-nuevo-en-2020-la-universidad-indigena-amawtay-wasi>
- 6 El CRIC fue reconocido oficialmente por el Estado colombiano mediante la Resolución n° 025 del año 1999, referida a la Constitución de 1991. Este reconocimiento otorga al CRIC autonomía política, administrativa y jurisdiccional.

## Procesos educativos y experiencias familiares de jóvenes en contextos de pobreza y violencias urbanas en la ciudad de Rosario, Argentina. Una reflexividad<sup>1</sup> teórico-conceptual

Educational processes and the family experiences of young people in contexts of poverty and urban violence in the city of Rosario, Argentina. A theoretical-conceptual reflexivity

Mariana Beatriz Nemcovsky  
 Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
 mbnem@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-321>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494013>

Recepción: 24 Mayo 2021  
 Aprobación: 11 Junio 2021

### RESUMEN:

Este artículo se deriva de una investigación sobre experiencias educativas familiares de jóvenes en contextos de pobreza urbana y distintas violencias en la ciudad de Rosario, Argentina. Refiere a los procesos educativos en las experiencias familiares por las que transcurren esos jóvenes. En primer lugar, describimos los grupos familiares conceptualizados como familia amplia de interacción y planteamos la concepción teórica acerca de la educación en sentido amplio que sustenta la investigación. Luego procuramos una reflexividad sobre las nociones de socialidad y sociabilidad, en tanto conceptos que refieren con particulares contenidos a la idea de interrelaciones. Finalmente, presentamos avances interpretativos con idea de mostrar la dimensión educativa de tales interrelaciones familiares cotidianas, entendiéndolas desde la noción de socialidad de Heller (2016).

**PALABRAS CLAVE:** jóvenes, educación, experiencias familiares, reflexividad, socialidad.

### ABSTRACT:

This article is derived from an investigation on family educational experiences of young people in contexts of urban poverty and different types of violence in the city of Rosario, Argentina. Its refers to the educational processes in the family experiences through which these young people pass. In the first place, we describe the family groups conceptualized as a broad family of interaction, and we propose the theoretical-conception about education in the broad sense that supports the research. Then, we seek a reflexivity on the notions meanings of sociability and sociality as concepts that refer with particular contents to the idea of interrelations. Finally, we present interpretative advances with the idea of showing the educational dimension of such daily family interrelations, understanding them from Heller's (2016) notion of sociality.

**KEYWORDS:** youths, education, family experiences, reflexivity, sociality.

### INTRODUCCIÓN

Este artículo se deriva de una investigación PID SeCyt UNR (2016-2019)<sup>2</sup>, sobre experiencias educativas de jóvenes en contextos de pobreza urbana y distintas violencias en la ciudad de Rosario, Argentina. A partir de considerar procesos educativos en sentido amplio que se despliegan en las interrelaciones cotidianas en los grupos familiares de los jóvenes con los que trabajamos, me interesa revisar y generar alguna reflexividad teórico-conceptual respecto de los conceptos de sociabilidad y socialidad. Con esa reflexividad procuro contribuir a despejar y precisar las ideas contenidas en estos conceptos para definir sus usos en el proceso de investigación que llevamos adelante. Este interés no tiene pretensiones de exhaustividad, surge a partir de hallar en la revisión del estado del arte de los estudios sobre juventudes que determinados procesos son designados (Rockwell, 2009, p. 72) como socialidad o sociabilidad, en diversas perspectivas teóricas. Más precisamente, estos conceptos suelen aludir a contenidos empíricos y a distintas ideas (Mills, 2005, p. 138), bajo la misma denominación. Me planteo, entonces, realizar una lectura crítica de dichos conceptos con el propósito de contribuir a definir aspectos teóricos centrales para el análisis y presentar un avance en la

descripción de prácticas, sentidos, y saberes que se ponen en juego en las interrelaciones familiares cotidianas, a modo de lo que identificamos como pedagogías en sentidos amplio.

La investigación que desarrollamos se inscribe en el Programa de Antropología y Educación (PAyE) del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu) en el que se radican distintas líneas de investigación orientadas a estudiar procesos socio-educativos, familiares y laborales urbanos; considerando con especial atención los modos en que tales procesos se articulan con la profundización de la desigualdad y la pobreza en la conformación del espacio urbano de la ciudad de Rosario (Achilli *et al.*, 2000, 2006, 2010; Sanchez y Bernardi, 2003; Sanchez, 2006). Algunas de esas investigaciones se han centrado en las memorias de experiencias vividas en la ciudad, en contextos de pobreza urbana, como el trabajo de Achilli y Sanchez (1997), que aborda las memorias del pueblo qom, residente en la ciudad de Rosario y la producción derivada de Proyectos PID SeCyT UNR, (2001-2003; 2004-2006; 2008-2011; 2011-2015)<sup>3</sup>. Particularmente la línea de investigación que venimos desarrollando se centra en describir las experiencias socio-educativas escolares, familiares y laborales en contextos de desigualdad social en la ciudad de Rosario. Experiencias a las que concebimos en el cruce de las políticas públicas y su implementación/adaptación territorializada en espacios urbanos de la ciudad, identificados como “zonas o barrios priorizados” (Nemcovsky, 2014 y 2015). Al describir las experiencias que construyen/rememoran los sujetos, el espacio social vivido adquiere una dimensión significativa. Esto es, al tejer relaciones entre procesos a escala de los cotidianos sociales, se imbrican en ellas las huellas de distintos procesos socio-urbanos. Los sentidos y prácticas que construyen los sujetos considerándolos en nuestro presente histórico y a la vez con una profundidad temporal, desde los recuerdos reelaborados activamente en sus memorias, dan cuenta de la relación mutuamente configurativa entre esas experiencias y el espacio socio-urbano habitado (Nemcovsky, 2005 y 2006; Nemcovsky *et al.*, 2020).

En la investigación que estamos llevando adelante identificamos, como una de las dimensiones de análisis, la descripción de las experiencias educativas transitadas en la vida familiar por la población de jóvenes que habita el oeste amplio de la ciudad de Rosario. En ese camino hemos documentado desde sus construcciones de sentido, ciertos aspectos de la conformación, la reproducción y las interrelaciones cotidianas que se ponen en juego en los grupos familiares con los que viven, en espacios socio-urbanos fuertemente atravesados por la pobreza y distintas violencias (Nemcovsky *et al.*, 2020). Consideramos, como sostienen Cerletti y Santillán (2018), que en los ámbitos familiares se despliegan cotidianamente diversas formas de educación, a través de “prácticas que tienen injerencia en esferas diversificadas de la vida de los hijos: esparcimiento, organización doméstica y también la escolaridad obligatoria” (p. 93). Constituyen uno de los medios en que ocurre la transmisión intergeneracional de conocimientos, como parte de “una heterogeneidad de experiencias formativas (...) en la cual se dan procesos de apropiación de la cultura entendidos como relaciones activas entre sujetos y conocimiento, como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender” (Padawer y Enriz, 2009, p. 317).

Nos detendremos en presentar aspectos de la conformación y dinámica de los grupos familiares de las y los jóvenes con los/las que desarrollamos la investigación. A partir de allí, procuraremos ejercer cierta reflexividad teórico-conceptual en torno a las nociones de socialidad y sociabilidad, para arribar a algunas definiciones teórico-conceptuales, para a continuación, mostrar indicios de algunos procesos educativos con sentido amplio, identificados en las interrelaciones cotidianas, en el circuito de la familia amplia de interacción.

## EL PUNTO DE PARTIDA: LOS GRUPOS FAMILIARES Y LAS INTERRELACIONES COTIDIANAS

El punto de partida para la reflexividad teórico-conceptual que nos planteamos lo constituyen ciertos avances alcanzados en una investigación centrada en el análisis de las experiencias socio-educativas de jóvenes que concurren con distintas continuidades e intermitencias a una escuela técnica ubicada en el oeste de la ciudad de Rosario. Y cuyas primeras exploraciones del trabajo de campo se iniciaron en el año 2015.

La zonificación socio-empírica, definida a partir de identificar los barrios de proveniencia de los/as estudiantes, se correspondió con una amplia franja de la zona oeste de la ciudad que trasciende los límites trazados para la demarcación distrital: un espacio socio-urbano conformado por villas miserias y barrios con algún nivel de mejoras en la urbanización en los que viven grupos familiares cuyos miembros jóvenes y adultos han perdido su empleo, y/o acceden al trabajo en condiciones de precarización y de modo intermitente.

En el año 2010 la información para el distrito oeste daba cuenta que allí vivía la más alta proporción de población de la ciudad de Rosario, comprendida entre las edades de 0 a 14 años (9,39%), y que un tercio de la población del distrito habitaba en villas miserias... “lo que significa más de 80.000 personas.” (Instituto de gestión de ciudades, 2010) <sup>4</sup>. La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) indica que, en el segundo semestre de 2010, el Gran Rosario contaba con un porcentaje de hogares pobres del 9,4 % y un 14,7 % de personas pobres. En la última década, la información a escala de la ciudad de Rosario da cuenta de ascensos y descensos sucesivos de la tasa de pobreza, de lo que deriva que las condiciones estructurales no han variado significativamente. Esa fluctuación en la tasa de pobreza es pesquisada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (2010-2018). Según ese análisis dicha tasa presenta una disminución durante el período 2010-2011 a partir de la reactivación económica y mejoras en las políticas laborales y sociales durante este periodo (Bonfiglio, Vera y Salvia, 2019), ofrece un alza entre 2011 y 2016, vuelve a indicar una tendencia decreciente entre 2016 y 2017 y un notorio crecimiento entre 2017-2018.

En la investigación consideramos como una de las dimensiones de análisis: la descripción de los grupos familiares que compone la población de jóvenes con que trabajamos. La complejidad y dinámica de los procesos identificados nos planteó la necesidad de profundizar y tensar algunos aspectos de la vasta producción teórica que la Antropología ha construido en torno a *la familia* para evitar caer en conceptualizaciones que pudieran contener un carácter apriorístico y/o resultaran reduccionistas, simplificadoras de las relaciones que alcanzamos a identificar. Desde esa mirada, la conceptualización de Durham (1999) al señalar que “sin confundir los conceptos [de familia, grupo doméstico y unidad residencial] es necesario en cada caso analizar su superposición” (p. 70), resultó posibilitadora para acercarnos a la complejidad que advertíamos.

Al documentar las diversas formas que asumen los grupos familiares (Bernardi *et al.*, 2020), observamos la recurrencia de sentidos que aluden a una concepción de familia con sentido amplio. Una modalidad asentada en las interrelaciones tejidas a través actividades y prácticas que ponen en contacto cotidianamente a los miembros de distintas, aunque cercanas o contiguas, unidades residenciales. Identificamos así sentidos contruidos de acuerdo con los cuales, entre esos grupos familiares con proveniencia común, sean nucleares, extensos, monoparentales, se construyen interrelaciones en el compartir la cotidianeidad, a partir de la proximidad de las unidades de residencia. Lo que podríamos conceptualizar con Wainerman y Geldstein (1994) como la “*familia de interacción*”, “aquel grupo relacionado por vínculos de parentesco y obligaciones recíprocas, que reside en viviendas diversas y que incluye por tanto varias familias de residencia, hogares, unidades o grupos domésticos” (p. 185).

Alumnos/as Gr1: en el barrio también viven tíos, primos, abuelos (R1 escritura grupal Taller, 12/10/16, T.M. 1ro y 2do año).

Ao/as Gr2: si necesitás un consejo te vas a lo de tu tía o con los primos o lo de la abuela (R2, escritura grupal Taller, 12/10/16, T.M. 1er y 2do año).

Aa2: viene mi hermana de visita (risas) vive en la otra cuadra, tiene 25 ya más grande (...) nos viene a cocinar (R8, 22/06/17, T.N. 4to y 5to año).

Ao/as Gr2: te echan de una casa y te vas a la una y te echan de la una y te vas a la otra y así (R2, escritura grupal, Taller 12/10/16, T.M. 1er y 2do año).

Ao/as Gr2: [¿Cómo es la familia con la que viven?] vivimos al lado, atrás, al frente, en todos lados (R2, escritura grupal, Taller 12/10/16, T.M. 1er y 2do año),

Aa3: me manda mi hermana a comprar a la distribuidora, primero compro mis cosas y después compro lo de ella (R8, 22/06/17, T.N. 4to y 5to año).

Las interrelaciones que desenvuelven cotidianamente estos grupos familiares, asumen en esa dinámica un carácter económico que provisionalmente interpretamos como un *círculo doméstico* que garantiza y regula la producción de la vida cotidiana de cada uno de estos grupos y posibilita, a la vez, la reproducción social del conjunto de la familia ampliada o “de interacción”. En relación con las prácticas cotidianas que despliega el agregado familiar amplio resultan recurrentes al análisis aquellas que se desenvuelven en el ámbito doméstico, y superponen, a la vez, el cuidado de personas dependientes, las tareas domésticas y la generación de ingresos.

Ao2: yo hago doble mandado, tengo que hacer los del quiosco y los de la casa.

Aa: nosotros somos 6 hermanos, 3 varones y 3 mujeres. Yo en mi casa, cocino, lavo y limpio (R7, 22/06/17, T.N. 3er año).

Aa1: yo limpio la casa.

Entrevistadora: ¿toda la casa?

Aa1: a veces porque somos muchos.

E: uh claro, ¿ustedes tienen hijos?

Aa1: yo sí, un hijo hermano.

Aa2: un hijo hermano o sea es el hermano pero lo...

Aa1: (la interrumpe) o sea, lo tuvo mi mamá pero yo lo crío, lo cuido, le hago de comer (R5, 12/10/16, T.N. 1ro. y 2do año).

Aa1: no... bueno, voy a la feria, a veces con mi hermano.

Aa2: eso es un trabajo.

Aa3: los fines de semana, a veces algunos días a la semana cuando tengo ganas voy. Mi hermano sí va (hablan entre ellos de la feria y la venta de hamburguesas y sándwich de milanesas).

Ao: yo entreno en Newells, en las vacaciones por ahí sí trabajo con mi papá de ayudante de albañil (R8, 22/06/17, T.N. 4to y 5to año).

Los lazos establecidos en el compartir un tiempo co-presente entre los miembros del grupo familiar favorecen, a la vez que la generación de relaciones afectivas y de diferentes sentimientos, la transmisión y apropiación de concepciones de mundo y saberes, procesos a los que entendemos como pedagogías en un sentido amplio.

Los procesos de apropiación y transmisión se producen en la cotidianidad y no se llevan a cabo de una vez y para siempre. A lo largo de la vida de las/os sujetos, este proceso jamás concluye, creando así la posibilidad de la reproducción social (Heller, 2016). En este sentido, como sostiene Rockwell (2005), “el concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (p. 29). Esta noción de apropiación es consonante con la perspectiva que considera a la cultura como *compleja, múltiple, situada e histórica*, en tanto producto humano íntimamente entrelazado con las diferentes realidades sociales, mas no como determinante de los procesos sociales. En este sentido, la apropiación “siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier en Rockwell, 2005, p. 30).

Para considerar las experiencias educativas de jóvenes en el contexto familiar, nos pareció relevante la conceptualización de Díaz de Rada (2014), según la cual en una transmisión intergeneracional no habría posiciones predeterminadas o fijas “entre agentes situados diferencialmente en cuanto a su conocimiento práctico y situado de un conjunto de convenciones culturales” (p. 7). En ese sentido, en los grupos familiares, los padres en el proceso de enseñar determinada práctica cultural, están aprendiendo a enseñar, a la vez que cumplen el papel de educadores de la generación precedente, en múltiples y diversos aspectos que se presentan en las actividades del grupo. Sin embargo, además de aprender a enseñar, los padres, madres y adultos que forman parte de las familias de los jóvenes con los que trabajamos, aprenden diferentes conocimientos, saberes y prácticas en las interrelaciones con ellos y con el establecimiento escolar al que asisten sus hijos: desde contenidos específicos de la orientación técnica transmitidos en la escuela, los usos de nuevas tecnologías, a aspectos relativos a la organización normativa de la institución escolar, entre otros.

Se trata de transmisiones y apropiaciones en torno a prácticas, significados, valores, que pueden desplegarse explícitamente, aunque la mayor parte de las veces, se “producen de forma silenciosa, sin intencionalidad programada, y, en muchos casos, de forma plenamente inconsciente” (Díaz de Rada, op. cit., p. 9).

Al respecto, nos parece interesante detenernos en la concepción de aprendizaje planteada en la denominada teoría de la práctica social, y su relevancia para pensar las experiencias formativas en la familia amplia de interacción. Jean Lave (2001) sostiene que el aprendizaje constituye una dimensión de la práctica social, lo cual supone considerar “las relaciones entre persona, actividad y situación como si se dieran en la práctica social, considerada como una sola entidad teórica abarcadora” (p. 19). Entendemos que la teoría de “la práctica social, de la praxis, la actividad y el desarrollo del conocimiento humano, a través del continuum del mundo social” (Lave y Wenger, 2003, p. 23), se presenta como una elaboración teórica que concibe relacionamente los aportes de teorías como de la actividad situada y las de la producción y reproducción del orden social, con su consideración de la naturaleza conflictiva de la práctica social. Desde esa perspectiva relacional, el aprendizaje, en términos de la participación en comunidades de práctica, se concibe como parte del conjunto de las actividades de producción, reproducción y transformación social que tienen lugar en la vida cotidiana.

En los grupos familiares, a través de la participación en las actividades cotidianas, se ponen en juego aprendizajes que convocan a sus miembros como participantes, a partir de propósitos comunes y del entendimiento compartido de lo que suponen para sus vidas. Para cada uno de ellos implica a la vez que concretar apropiaciones, un volverse parte, una relación en tanto comunidad social/grupo familiar. A través de esas actividades y relaciones se generan, transmiten y apropian determinados elementos de la cultura que permiten, a la par que procesos de adaptación a las diversas circunstancias con las que se encuentran sus miembros (Levinson, 2014), la generación de intersticios en los que se disputan sentidos y generan resistencias (Rockwell, 2005). Es decir, se trata de un proceso activo por el cual un conjunto de elementos socio-culturales -prácticas, sentidos, saberes, valores- son apropiados por las/os jóvenes en los entornos inmediatos por los que transitan cotidianamente, particularmente aquí nos interesan aquellos que se transmiten dentro del grupo familiar.

Entendemos que las interrelaciones cotidianas vividas en los grupos familiares constituyen una instancia en la que se ponen en juego, de modo más o menos naturalizado o explícito -en el intercambio verbal, a través de gestos, actitudes y prácticas- elementos ideológicos, valores, significados, que resultan a la vez configuradas *en*, y configurativos *del sentido de educar* y de la totalidad de la vida de los conjuntos sociales. De ahí que nos interesa avanzar en algunas reflexiones teórico-conceptuales acerca de las nociones de socialidad y sociabilidad, en tanto conceptos que refieren con particulares contenidos a la idea de interrelaciones.

## DE LAS INTERRELACIONES COTIDIANAS AL EDUCAR COMO PRÁCTICA CULTURAL

En este apartado, me interesa detenerme primero en precisar algunos de los sentidos con que las nociones de *sociabilidad* y *socialidad* han sido consideradas en las ciencias sociales para luego ensayar algunas relaciones conceptuales con la noción de *educación en sentido amplio* y presentar algunos avances analíticos provisionales desde la definición teórica con que orientamos la investigación.

El término sociabilidad ha sido frecuentemente utilizado en la producción contemporánea de las ciencias sociales, aunque no siempre se recurre a precisar cómo se lo concibe teóricamente. Podríamos preguntarnos por “su sentido crítico, así como todas sus posibilidades de argumentación, al estar sometido al olvido de la indefinición” (Quinteros, 2005). Olvidos, negaciones e indefiniciones teórico-conceptuales que, parafraseando a Eduardo Menéndez (2010), no se producen en el vacío, se relacionan con procesos económico-políticos, ideológicos y culturales que permean la producción de conocimientos.

La idea de la sociabilidad, como sostiene Quinteros (2005), estuvo presente desde los inicios de las ciencias sociales como disciplinas académicas. Sobre todo, desde la tradición del pensamiento occidental, en la cual ha ocupado un lugar significativo en la discusión sobre lo que es conceptualizado como el tránsito naturaleza-cultura.

A continuación me voy a referir a ciertas concepciones teóricas en torno a estas nociones, sostenidas por algunos autores, que en las investigaciones del campo antropológico y particularmente de los estudios sobre jóvenes son fuertemente retomadas.

Uno de los autores que ha puesto énfasis en la relación individuo-sociedad es Georg Simmel<sup>5</sup>. Desde una mirada atenta en considerar cómo la subjetividad juega su papel desde lo sensible, se plantea al estudiar las formas de la socialización “como a través de ellas surgen las relaciones intersubjetivas entre individuos que entran en acción recíproca, llevados por sus necesidades de asociación y entendimiento” (Romeu Aldaya, 2019, p. 377). Para el filósofo y sociólogo alemán en los procesos de socialización los individuos en su interacción social generan relaciones sociales de diverso tipo, forma y contenido (de sociabilidad, conflicto, intercambio, subordinación y supraordenación)<sup>6</sup>. Entre ellas, las relaciones sociales que tienen lugar por el placer del puro vínculo o asociación con otros son consideradas como las relaciones “puras”, en tanto ajenas al poder, Simmel las llama “formas de sociabilidad” o sociabilidad pura”. Las concibe como más inocuas en tanto consistirían en relaciones de coparticipación y colaboración regidas por el disfrute (Romeu, Aldaya, op. cit.).

La experiencia del disfrute es, entonces, según Simmel, la experiencia de relación que caracteriza a la *sociabilidad*. En ella no hay intereses pragmáticos y la vinculación se da de modo desinteresado; constituye, por ello, una “una forma lúdica de asociación” (Simmel, 2002, p. 197).

Siguiendo esta línea de pensamiento, en los años 70’ el sociólogo francés Michel Maffesoli, a través de “un modelo hermenéutico para la comprensión de la significación de lo cotidiano que privilegia los elementos simbólicos, imaginarios y mitológicos inherentes a la vida social (...) retoma conceptos y prácticas del formismo propuesto por George Simmel” (Carretero en Castaño, 2012, p. 106). Así, en sus estudios sobre jóvenes recurre al concepto de *sociabilidad*, el que, como sostiene Eduardo Weiss (2014), se basa en el concepto de sociabilidad de Simmel. El sociólogo francés, tal como Simmel, profundiza en la lectura de Nietzsche, para postular que en la sociedad de masas emergen micro-grupos o tribus vertebrados por una emotividad, fundada en el aspecto lúdico y el gusto de estar juntos, en la que predominan los excesos y la estética sobre la ética (Weiss, 2012).

Nos adentramos también en revisar la perspectiva desde la que Norbert Elías entiende la noción de sociabilidad. Preocupado por los planteos en términos de antinomia entre los “fenómenos sociales” y los “fenómenos individuales” de las tradiciones político-filosóficas de los años 30’, a la que considera ficticia, sostiene que la noción de configuración<sup>7</sup> sirve para expresar que la sociedad no existe fuera de los individuos que la forman y a la vez que los individuos no existen fuera de la sociedad que integran unos con otros. Así señala, es mejor hablar de cómo los “hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones de diverso tipo, o que las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes” (Elías, 2012, p. 40). La sociabilidad aparece en Elías como un producto histórico, como permeada por procesos y condiciones históricas. En diferentes formaciones sociales “ocupa un espacio y un tiempo totalmente distintos” (p. 83) en la vida de los individuos y supone una práctica cuyo modo de desenvolverse no se elige, sino que está sujeta a la configuración de la sociedad de que se trate. El “trato social” constituye en el autor alemán la *sociabilidad*. Entendida como “red de relaciones más o menos densa, con más o menos contactos, y más o menos directa, dependiendo de ello, el carácter de inmediatos o mediatos de los vínculos sociales generados” (p. 83-84), y en una relación de imbricación “con la formación de la cultura social” (p. 108); procesos a los que cabe pensar como dándose a la par, en la formación y transformación de la sociedad.

En la tradición dialéctica, la *sociabilidad* se concibe como inherente a la condición humana. Una genericidad alcanzada en el curso evolutivo a través del trabajo, como “una adaptación activa orientada a transformar conscientemente el ambiente” (Lukács, 2004, p. 37). Esa ontología del ser humano, como ser social fundada en el trabajo como “un fundamento dinámico-constructivo de una nueva clase de ser, supone la capacidad de rebasar la fijación del ser viviente en la relación biológica con su ambiente” (p. 38). En esa concepción relacional, “el carácter social es el carácter general de todo movimiento: la sociedad misma, así como produce al hombre como hombre, es producida por él. La actividad y el goce, tanto por su contenido cuanto por su

género de origen, son sociales; son actividad social y goce social” (Marx en Quinteros, 2005). Al respecto Heller (2016) pone el énfasis en el nivel de lo cotidiano y el hombre particular para reflexionar sobre la relación entre las condiciones sociales concretas y los procesos de reproducción social. Refiere allí que es en la apropiación de la respectiva *socialidad* concreta que los individuos adquieren la estructura fundamental de su personalidad. La *socialidad* surge en la vida cotidiana, aunque no sólo a partir de capacidades cotidianas: “En cuanto al promedio de los hombres, por consiguiente, puede decirse con tranquilidad que *la unidad de la personalidad se realiza en la vida cotidiana*” (Heller, 2016, p. 31). La apropiación de la genericidad por parte de los hombres se produce en los respectivos ambientes sociales, por lo que, sostiene la autora “decir que el hombre es un ente genérico, significa afirmar que es un ser social” (p. 35). Puesto que “efectivamente, él sólo puede existir en sociedad; e incluso sólo puede apropiarse de la naturaleza con la mediación de la *socialidad*. El hombre se objetiva siempre *en el interior de su propio género y para el propio género*; él siempre tiene *noticia* (está consciente) de esta genericidad” (p. 36).

En esta concepción, la noción de socialidad según la cual los seres humanos aprendemos a usar las cosas, nos apropiamos de sistemas de usos y expectativas, en condiciones concretas de historicidad, supone un proceso continuo e inconcluso a través del cual, a la vez que formamos el mundo, nos formamos a nosotros mismos. Acercarnos a considerar las interrelaciones cotidianas en los grupos familiares de interacción desde esta perspectiva teórico-conceptual contribuye a entenderlas como parte de las actividades cotidianas formativas que transitan los jóvenes. Aludimos aquí con formativas a lo que Heller conceptualiza como “interiorización casi adaptativa de este mundo” (p. 30), concepto en el que se incluye “el sentido de educar”. En los procesos de apropiación y transmisión, presentamos nuestro mundo. En este sentido, en el educar, se traslapan las experiencias vividas, que comunico, a la vez, “siempre y en toda situación en la transmisión de experiencias específicas” (p. 31).

Por lo tanto, entendemos que la socialidad, en términos de Heller (2016), resulta un concepto clave en el proceso de análisis que llevamos adelante, puesto que contiene relacionamente, como inherentes y mutuamente configurativos los dos aspectos: una concepción del sujeto como ser genérico/social que, en promedio, se constituye como tal en la vida cotidiana, en los ambientes inmediatos, y, que, a la vez, supone una interiorización adaptativa que es educativa/formativa. Como se ha señalado, los grupos familiares que componen el circuito doméstico de interacción constituyen ámbitos inmediatos por los que transitan cotidianamente las y los jóvenes. En ese sentido, se erigen entre otras, en instancias en las que se realiza la socialidad; en ese tránsito se generan procesos de apropiación y transmisión de saberes, ideas, valores y significados, a través de los cuales, aunque no de modo excluyente, se forman como *seres genéricos* y contribuyen a formar los cotidianos por los que transitan. Los /las jóvenes se forman en esa socialidad, en relaciones pedagógicas en sentido amplio, que “existen en todo el complejo social” (Gramsci, 2009, p. 126), a modo de un “campo de conformación sociocultural de prácticas y significaciones humanas, enseñanzas y aprendizajes presentes en distintos ámbitos, además del específicamente escolar (...), un campo constitutivo de matrices socioculturales que incluyen prácticas, conjuntos de valores, modos de relaciones subjetivas, ideologías, etc.” (Achilli, 2002, p. 6).

En ese sentido, a lo largo del trabajo de investigación pudimos identificar algunos procesos de transmisión y apropiación, generados en esa *socialidad*, y que documentamos como desplegándose entre las/os jóvenes y los distintos integrantes de las familias. En las diversas prácticas cotidianas en las que *los jóvenes* se educan circulan, se transmiten, apropian, intencional o inconscientemente elementos culturales (Levinson y Holland, 1996).

Se trata de prácticas, sentidos, valores, saberes relacionados con: la escuela y el estudio, el trabajo, el cuidado en la calle y en el barrio.

Según pudimos describir, los padres, madres y adultos que integran las familias transmiten sentidos en torno a la *obligación* de terminar la educación secundaria y de la importancia que adquiere la escolarización para *ser alguien en la vida*. Sentidos que las y los jóvenes ponen en juego al referirse a la experiencia escolar.

Ao4: Sí, la verdad que mi familia me ayuda mucho y siempre me apoyaron para que estudie y sea algo en la vida porque ellos me dicen que ellos no tuvieron las posibilidades de estudiar. Bueno por eso ahora este año me puse las pilas (R10, 09/08/17, T.N. 3er año).

Ao/as Gr2: No me gusta venir a la escuela. Pero me obligan (R2, Taller escritura grupal, 12/10/16, T.M. 1er y 2do año).

Ao: Siempre me gusto mecánica retomé este año porque sin la secundaria no sos nada" (R7, 22/06/17, T.N. 3er año).

Identificamos respecto del trabajo, la transmisión/apropiación de pedagogías vinculadas específicamente con oficios del rubro de la construcción; actividad a la que se dedican la mayoría de los miembros varones de las familias de las/os jóvenes, e incluso muchos de los jóvenes con los cuales desarrollamos esta investigación. Trabajan, en general, como *ayudantes* en diferentes gremios de la construcción, en la edificación de obras particulares, o bien haciendo *changas* en este rubro. Exponen en sus decires, saberes tanto sobre las actividades que supone el quehacer en *la obra* como sobre la organización jerárquica y las responsabilidades asumidas en el proceso de trabajo. Se trata de un trabajo informal, casi siempre *en negro*, al que mayoritariamente acceden debido a que un miembro de la familia se dedica a ese oficio, y suele ser esa persona quien transmite los saberes en torno a esa práctica (Bernardi *et al.*, 2020).

Ao6: es más fácil si ya hay alguien adentro de la obra que te haga entrar, sino es más difícil, después ya en otros trabajos no te sabría decir" (R12, 24/08/17, T.N. 5to y 6to año).

Ao3: no, a veces el ayudante de albañil (...) tiene que hacer todas las giladas a diferencia del oficial (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao1: porque en realidad el que tiene el trabajo más liviano ahí es el oficial (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao4: oficial digamos si va a ser oficial es mejor, cobra más que el ayudante, él se va a romper el culo y el otro va a, va a cucharear y gana el doble" (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao3: no, no, pero igual el oficial es el que tiene más responsabilidad, sale algo mal y ya toda la culpa es de él" (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao5: yesero es re lindo profe(...) sí, si uno es detallista, mi papá era detallista" (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao2: es un trabajo común de la familia (...) [la albañilería] (...) tengo dos hermanos, yo soy el más chico (...) tengo diecinueve (R12, 24/08/17, T.N. 4to y 6to año).

Cuando nos referimos al *cuidado en la calle*, aludimos a aquellas pedagogías que atañen a cómo protegerse frente a las presuntas inseguridades que supone *andar en la calle*. Son las jóvenes quienes nos expresaron en varias oportunidades a lo largo de las entrevistas, los acuerdos y condiciones que establecen con sus madres, padres o mayores para poder salir. Pareciera ser que estas enseñanzas y negociaciones recaen principalmente sobre las jóvenes mujeres. En ese sentido, las preocupaciones que manifiestan las/os adultas/os del grupo familiar en relación con el transitar de las jóvenes por el barrio, y aún con asomarse y *andar afuera de la casa*, entendemos que podrían estar estrechamente vinculadas con situaciones de violencia vividas en el barrio en el que habitan estas familias. A la vez, la circulación, a escala de la ciudad, de sentidos connotados negativamente, asociados a distintos procesos de violencia, construidos sobre determinados barrios, contribuye a la generación de una percepción estigmatizante del propio espacio vivido (Bernardi *et al.*, 2020).

Aa1: (al mismo tiempo) te tenés que quedar encerrada, no te dejan salir

Aa3: o por lo menos te dicen "hija ¿me ayudás a limpiar acá?" y vos decís "¿eh?", entonces no salís.

E: ¿entonces ahí ayudás? (...)

Aa2: yo siempre, me encanta, por más que no salgo o salgo siempre (R2, 12/10/16, T.M. 1ro y 2do año).

Aa4: sí, mi mamá es re loca con eso, dice que nos va a raptar, que nos van a robar.

Estas experiencias formativas que viven las y los jóvenes, constituyen, desde esta perspectiva procesos educativos en sentido amplio. En el conjunto de actividades cotidianas en la familia amplia de interacción, aprenden y transmiten prácticas culturales: en los sentidos desplegados sobre la escolarización, en las actividades que desenvuelven en el compartir tiempo de trabajo con miembros de la familia, en las actividades de cuidado de las generaciones siguientes, como también de las personas mayores y/o enfermas, en el trabajo doméstico colaborativo en las viviendas de miembros de la familia, en las prevenciones y prescripciones

respecto de “la calle” hacia las jóvenes. Las aprenden y transmiten en la socialidad, en las múltiples relaciones intergeneracionales y entre pares configuradas como procesos formativos/educativos.

## REFLEXIONES FINALES

Las nociones de sociabilidad y de socialidad, refieren a determinados contenidos teórico-conceptuales que siguen las líneas teóricas en que se articulan, aunque difieran los vocablos elegidos para presentarlos. Más allá de los términos que empleamos para aludir a esos contenidos, la directriz que establece marcadas diferencias acerca de la idea puesta en juego, refiere a cómo se concibe la inscripción social de los grupos humanos. Si se trata de una relación que concibe la historicidad de esa inscripción en términos de relaciones sociales contradictorias, fundadas en la conflictividad inherente, o bien si se la entiende como relaciones intersubjetivas que asumen diversas formas, entre individuos, y se ejercen acciones recíprocas en torno a necesidades de asociación y entendimiento.

Para acercarnos a pensar los procesos del educar en los circuitos domésticos, de los que participan las y los jóvenes con que trabajamos, la concepción de *socialidad* que contiene “el sentido de educar”, de acuerdo con Heller (2016), permite interpretar las actividades cotidianas que desenvuelven, como instancias de apropiación y transmisión en la praxis; instancias en las que “absorber y ser absorbidos en la cultura de la práctica” (Lave y Wenger, 2003). Como se ha planteado, identificamos en el análisis diversos procesos de transmisión y apropiación de elementos de la cultura -saberes, prácticas, significados, valores, ideas- puestos en juego en las relaciones intergeneracionales y entre pares durante el despliegue de actividades cotidianas, en los ámbitos inmediatos por los que las y los jóvenes transcurren: en la valoración de la escolarización; en los aprendizajes de actividades y saberes relacionados con oficios comunes a la familia; en la asignación de determinadas destrezas a ciertos oficios, que se conciben como adquiridas en la generación anterior; en los valores de respeto a la autoridad que sustentan cuando obedecen a familiares que ocupan la posición de capataz de la obra; en los valores de responsabilización para con el medio familiar que ponen en juego en el cuidado de personas dependientes, sobre todo niñas y niños; en la valoración positiva que expresan sobre el cuidado y la disciplina que padres y madres observan hacia las jóvenes en relación con las salidas, para evitar que se conviertan en “callejeras”.

Tales procesos de transmisión y apropiación les permiten a las y los jóvenes adaptarse a las diversas circunstancias en los ámbitos por los que transcurre su cotidianidad. Sin embargo, se trata de un proceso activo, por el que también esos elementos son resistidos, disputados, transformados (Levinson, 2014, p. 64). La educación resulta así constitutiva de la incorporación social a ese proceso social total en el que los hombres configuran sus vidas, que es la cultura (Williams, 2000). Como señala Bradley Levinson (2014), “la educación es, y se imparte por la *cultura*, y produce y reproduce *estructuras y relaciones sociales*”. Nos parece importante destacar que desde esta concepción estamos entendiendo esa incorporación como dándose en determinadas condiciones históricas. Exige por ello, analizar en concreto las experiencias por las transcurren las y los jóvenes con quienes trabajamos, y en las cuales a la vez forman y son formados, por el mundo inmediato al que se han incorporado al nacer, y establecer sus relaciones con los procesos estructurales que permean la vida cotidiana en los contextos que habitan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2002). Antropología y Educación. Algunas claves para pensar el sentido de un programa de trabajo. En Bernardi, G. y Nemcovsky, M. (compiladoras) *Antropología y Educación. Reconociendo la cotidianidad escolar*, (pp. 5-6). Rosario, Argentina: Ceacu Editores, FHyA.
- Achilli, E., Campora, E., Giampani, L., Nemcovsky, M., Sanchez, S. y Shapiro, J. (2000). *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la Vida Urbana*. Rosario, Argentina: Ceacu Editores y UNR Editora.

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E., Bernardi, G., Shapiro, J., Nemcovsky, M., Barbieri, E. y De Castro, R. (2010). *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E., Cámpora, E., Giampani, L., Nemcovsky, M. y Shapiro, J. (2006). *Memorias y experiencias urbanas*. Rosario, Argentina: UNR editora.
- Bernardi, G., Maiolino, E. y Nemcovsky, M. (2020). Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza urbana. En G. Bernardi, E. Maiolino, y M. Nemcovsky *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 121-149). Rosario, Argentina: Laborde Editor
- Bonfiglio, J., Vera, J. y Salvia, A. (Coords.) (2019). *Pobreza monetaria y vulnerabilidad de derechos. Inequidades de las condiciones materiales de vida en los hogares de la Argentina urbana (2010-2018)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Educa.
- Castaño, M. C. (2012). Una aproximación a Michel Maffesoli. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3 (1), 104-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856286008.pdf>
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. *Discusiones histórico-etnográficas, Cuadernos del SeAnSo*, 47, 87-103.
- Díaz de Rada, A. (Comp.) (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación*. Madrid, España: Editorial Traficantes de Sueños.
- Durham, E. (1999). *Familia y reproducción humana en Antropología Social y Política*. Buenos Aires, Argentina: Editorial UBA.
- Elías, N. (2012). *La sociedad cortesana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Heller, A. (2016). *Sociología se la vida cotidiana Colección Socialismo y Libertad Libro 73*. Recuperado de <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/08/73-agnes-heller-coleccc3b3n.pdf>
- Instituto de gestión de ciudades (2010) A la altura de los chicos. Diagnóstico Participativo sobre la situación de las infancias. Instituto de Gestión de ciudades. Proyecto cofinanciado por la Unión Europea, Municipalidad de Rosario, Gobierno de la provincia de Santa Fe y Aldeas Infantiles, SOS 2010
- Kosik, K (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Ciudad de México, México: Grijalbo Editores.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Seth Chaiklin y Jean Lave (Comps.) *Estudiar las prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto*, (pp. 15-45). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Ciudad de México, México: UNAM. IESI.
- Levinson, B. (2014). La antropología de la educación estadounidense: Temas y tensiones en el conocimiento de un campo social. En A. Díaz de Rada (Comp.) *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación*, (pp. 63-69). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: Una introducción. En B. Levinson, D. Foley, y D. C. Holland (Eds). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, (pp. 1-54). Albany, EEUU: State University of New York Press.
- Lukács, G. (2004). *La ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Herramienta.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario, Argentina: Prohistoria ediciones.
- Mills, C. W (2005). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemcovsky, M. (2005). Memoria y Ciudad. Una aproximación teórico-metodológica. En E. Achilli, G. Bernardi, E. Calligaro, E. Cámpora, R. De Castro, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sanchez, y J. Shapiro, (coord.) *Vivir en la Ciudad. Espacios Urbanos en Disputa*, (pp.101-107). Rosario, Argentina: Laborde Editor.

- Nemcovsky, M. (2006). Experiencias escolares en las memorias barriales en *Memorias y Experiencias Urbanas* CEACU. Rosario, Argentina: UNR editora.
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10 (9), 149-162.
- Nemcovsky, M. (2015). Nociones en contextos. Apuntes para pensar las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Antropología*, XXI, 25-46. Recuperado de <https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/XXI.201.D1/XXI.2015.D1>
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Calamari, M., Debonis, F., Dobry, M., Maiolino, E., Martínez, N. y Santos, M. (2020). *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario, Argentina: Laborde editor.
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Revista Avá*, 15, 315-332.
- Quinteros, P. (2005). Naturaleza, cultura y sociedad. Hacia una propuesta teórica sobre la noción de sociabilidad. *Gazeta de Antropología*, 21 (21). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7212>
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación Memoria, conocimiento y utopía*, (pp. 28-38). Barcelona, España: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Romeu Aldaya, V. (2019). Sociabilidad y sensibilidad en Simmel. Reflexiones desde la fenomenología de la comunicación. *Estudios Sociológicos*, XXXVII (110), 369-396. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1693>
- Sanchez, S. (2006). *Juventud y conformación de identidad. Modos de grupalidad juvenil en ámbitos de pobreza y diversidad socio-cultural* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Sanchez, S. y Bernardi, G. (2003). Retrato de una configuración de pobreza urbana. En *Actas de las Primeras Jornadas de Estudios sobre Rosario y su Región*. Rosario, Argentina.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wainerman, C. y Geldstein, R. (1994). Viviendo en familia ayer y hoy. En C. Wainerman (Comp.) *Vivir en familia*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF, Losada.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos* XXXIV (135), 134-148.
- Weiss, E. (2014). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de formación con pares. En A. Díaz de Rada (Comp.) *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación*, (pp. 55-61). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Williams, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Península Biblos.

## NOTAS

- 1 Usamos la noción de reflexividad puesto que en la perspectiva relacional desde la que trabajamos, concebimos que el conocer “es la propia dialéctica en una de sus formas” (Kosik, 1967, p. 24). Achilli (2005) nos advierte acerca de la necesidad de una permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos a fin de buscar coherencia entre las distintas resoluciones teórico-metodológicas que vamos generando. Y a la vez, inscribir los conocimientos en los contextos socio-históricos en los que nos toca vivir” (Achilli, 2005, p. 43)
- 2 PID (2016-2019) SeCyT FHyA, UNR “Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana” centrado en las experiencias socio-educativas de jóvenes que asisten y/o han interrumpido la escolarización en una escuela técnica ubicada en el oeste de la ciudad de Rosario.
- 3 Se trata de los PID-SECYT- UNR dirigidos por E. Achilli: (2001-2003) “Educación, Familia y Trabajo. Memorias urbanas en contextos de pobreza”; (2004-2006) “Vivir en la Ciudad. Experiencias y Memorias Urbanas”; (2008-2011) “Transformaciones urbanas y cotidianidad. Un estudio de diversas experiencias sociales”; (2011-2015) “Estado y Transformaciones Urbanas. Un análisis de procesos socioeducativos, familiares y laborales de las últimas décadas”.

- 4 *A la altura de los chicos. Diagnóstico Participativo sobre la situación de las infancias.* Instituto de Gestión de ciudades. Proyecto cofinanciado por la Unión Europea, Municipalidad de Rosario, Gobierno de la provincia de Santa Fe y Aldeas Infantiles, SOS 2010.
- 5 Entre otras publicaciones de esas décadas: Simmel, G. (1917). *Cuestiones Fundamentales de la Sociología*; Simmel, G. (1908) *Sociología*; Simmel, G. (1903) *La metrópoli y la vida mental*.
- 6 “Las relaciones de subordinación son aquellas en las que un individuo se somete a otro debido a su debilidad o incapacidad; el intercambio es sugerido por Simmel como toda forma de relación recíproca en donde hay mutuo beneficio; la supraordenación se da donde la subordinación está implicada por el acatamiento de ciertas reglas; y el conflicto, donde las relaciones sociales se fraguan a partir de un problema o tensión” (Romeu Aldaya, Op. Cit., p. 376).
- 7 “En el análisis de la configuración, los individuos aparecen en alto grado, tal como se les puede observar, como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas...” (Elías, 2012, p. 41).

## Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas

Postgraduate writing groups: Students' experiences

*Laura Colombo*  
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
 Argentina  
 laura.colombo@conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-322>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494011>

*Andrea Iglesias*  
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
 Argentina  
 andreaiglesias.tics@gmail.com

*Magali Kiler*  
 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,  
 Argentina  
 magalikiler@gmail.com

*Virginia Saez*  
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
 Argentina  
 educaciondelamirada@gmail.com

Recepción: 02 Marzo 2021  
 Aprobación: 15 Junio 2021

### RESUMEN:

Este artículo analiza los grupos de escritura, dispositivos pedagógicos nacidos de la necesidad de tesistas de postgrado en Argentina a quienes se les demanda, pero no se les enseñan los usos específicos de la escritura en la investigación. Estos grupos ayudan a enfrentar el “pánico de la hoja en blanco” al abrir un espacio donde compartir borradores y entender la escritura como una práctica de pensamiento necesaria para avanzar en el proceso de formación en investigación. A su vez, dan lugar a un aprendizaje situado de la escritura académica mediado por la interacción entre pares ya que ayudan a organizar los tiempos de escritura propios, a revisar borradores ajenos y discutir e incorporar las reglas del juego del mundo académico. En definitiva, estos grupos combaten lo solitario de la tarea de la escritura en investigación al generar instancias de aprendizaje mutuo anclado en la retroalimentación de escritos entre pares.

**PALABRAS CLAVE:** círculos de escritura, experiencias, educación superior, prácticas en la universidad.

### ABSTRACT:

This article analyzes writing groups as pedagogical devices born from the needs faced by graduate students enrolled in different Argentine universities who are required but not taught the specific uses of research writing. These groups help facing the blank page syndrome by opening a space where to share drafts and understand writing as an intellectual practice needed to advance with doctoral education. Additionally, they allow learning academic writing in a situated manner mediated by peer interactions that allow students to better manage writing time, revision strategies and acquiring the unsaid rules necessary to play the academic writing games. In short, writing groups allow dissipating loneliness feelings often associated with research writing and, thus, open opportunities to collaborative learning and feedback literacy practices.

**KEYWORDS:** writing circles, student experiences, higher education, university-writing practices.

## 1. INTRODUCCIÓN

Quienes transitamos por el mundo de la academia sabemos que sus caminos son arduos y solitarios. Allí, la práctica de la escritura es una tarea fundamental que muchas veces representa un gran obstáculo que incluso lleva a abandonar la tarea (Arnoux *et al.*, 2005; Carlino, 2005). Si bien en Argentina se ha avanzado en el campo de la escritura del posgrado (e.g., Arnoux, 2009; Carlino, 2015; Bartolini *et al.*, 2017); Álvarez y Difabio de Anglat, 2019, 2021; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Colombo y Álvarez, 2021; entre otros), creemos que aún queda bastante camino por recorrer.

En este artículo damos a conocer la experiencia de un grupo de investigadores e investigadoras<sup>1</sup> en formación en el área de educación que en el año 2013, en el marco de un Seminario de Doctorado de una universidad nacional argentina<sup>2</sup>, en el cual comenzamos a ejercitar la revisión entre pares. El objetivo del seminario era propiciar la adquisición y reflexión sobre las prácticas de escritura académica mediante la participación efectiva de los estudiantes de postgrado en su comunidad disciplinar de referencia (Colombo, 2012). Con base en esa experiencia, a partir del año 2015, una de las docentes del seminario nos propuso a los ex alumnos comenzar a participar de grupos de escritura académica conformados por pares. Según como se los implementen, estos grupos pueden tomar diferentes formas, pero básicamente consisten en comunidades de escritores que se reúnen con el fin de compartir sus producciones (Gere, 1987; Colombo y Carlino, 2015). En nuestros grupos, los participantes nos juntábamos a revisar borradores en curso relacionados con nuestras tesis de doctorado y maestría. Por tanto, si bien las revisiones eran colectivas, la redacción de borradores, por lo general, se llevaba a cabo de manera individual. En su devenir, los grupos trascendieron el objetivo inicial y se transformaron en espacios donde se fue construyendo una comunidad de escritores (tesistas en ese entonces), que nos permitió no sólo compartir el ejercicio de la escritura sino también nuestras vivencias en el mundo académico.

Allí se inició una experiencia que continúa hasta el presente: los grupos se fueron modificando, replicando e incorporando nuevos tesistas que realizaban sus investigaciones en el campo educativo en otras facultades e incluso de otras universidades del país. Con el tiempo, varios de los participantes terminaron sus tesis, algunos se despidieron de los grupos de escritura mientras otros continuaron. A mediados de 2018, siete participantes nos embarcamos en la experiencia de ser coordinadores de nuevos grupos de escritura, y que funcionan actualmente en el seno de uno de los Institutos de investigación de la Universidad donde surgieron<sup>3</sup>. En este artículo compartimos nuestra experiencia como tesistas y participantes de los mismos. Abordaremos en los apartados siguientes algunas características de la práctica de la escritura académica, la conformación de los grupos y los desafíos que conlleva llevar adelante una tesis de postgrado. Esperamos con esto poder aportar a la formación de los investigadores y ayudarlos a transitar mejor los caminos (casi siempre sinuosos) de la escritura académica.

## 2. LAS INSEGURIDADES QUE TODOS TENEMOS PERO QUE VIVIMOS EN SOLEDAD

Cuando comenzamos a transitar la formación de postgrado, una de las cosas que se espera de nosotros es que escribamos trabajos académicos. Se supone que el oficio de la investigación trae consigo la escritura de distintos tipos de trabajos: artículos o *papers* para revistas científicas, resúmenes y ponencias para jornadas académicas y, sobre todo, la escritura de nuestra tesis. Más aún, si contamos con una beca de investigación o tenemos una dedicación exclusiva para dicha tarea, en rigor debiéramos además conocer las reglas del juego (Casanave, 2002), saber utilizar buscadores académicos y repositorios, conocer la indexación de las revistas científicas de nuestro campo de estudio, manejar los géneros de la escritura académica, entre otros. Sin embargo, nuestra experiencia indica que estos elementos -intrínsecos a nuestro trabajo cotidiano- no se

aprenden en ningún postgrado, son propios de nuestra tarea y se incorporan “a los ponchazos”, es decir, con muchas dificultades y en forma poco rigurosa mientras aprendemos el oficio de la investigación.

Avanzar con la escritura de la tesis se torna muchas veces una tarea agobiante y solitaria. Quizás sea esa misma sensación lo que genera el pánico ante la hoja en blanco, el temor a que nos lean otros colegas, y el miedo a que rechacen nuestros escritos en los espacios académicos por los que circulamos a diario. Se vuelve entonces fundamental conocer las reglas del juego de la escritura en nuestro campo disciplinar (Casanave, 2002). Para quienes además enfrentamos la imperiosa necesidad de publicar al unísono de la escritura de la tesis porque queremos forjarnos una carrera en el ámbito académico-investigativo, la situación se torna aún más compleja. Nos vemos ante la necesidad de aprender a seleccionar la vía de publicación para nuestro escrito (una potencial misión imposible ante la inmensidad de opciones), a entender las lógicas de indexación de las revistas y su relación con el mundo académico, y a prever los tiempos que insumen la escritura, evaluación y publicación de un artículo académico. Estas demandas constituyen algunos de los obstáculos a sortear por quien quiere ingresar y permanecer en el ámbito académico-investigativo en la mayoría de los países latinoamericanos.

En este descubrir las reglas del juego, el director y co-director cumplen un rol fundamental ya que, desde su experticia, pueden acompañar al tesista en este proceso de formación y allanar el camino explicitando algunas reglas que suelen darse por entendidas. También pueden ayudar a avanzar en la tarea de redactar sucesivos borradores (algo inherente a la elaboración de una tesis) o, por el contrario, pueden entorpecer la escritura.

Los elementos que acabamos de mencionar dan cuenta de que cuando comenzamos nuestros estudios de postgrado muchos encaramos, por un lado, la inseguridad de no saber cómo escribir, y por el otro, la abrumadora tarea de tener que hacerlo para avanzar con nuestro trabajo de investigación. Ambos componentes se viven en la mayoría de los casos en soledad, lo que dificulta aún más este proceso y lleva a abandonar la escritura de la tesis o incluso la tarea de investigar.

En definitiva, escribir e investigar van de la mano y no debiera esperarse que los estudiantes de postgrado sepamos “jugar el juego de la escritura” (Casanave, 2002). Sin embargo, no siempre aprendemos “a los ponchazos” y tenemos la suerte de cruzarnos con gente, espacios, o recursos que nos ayudan a aprender el oficio. Muchas veces son los propios pares los que nos simplifican la tarea y nos explican las reglas de juego. Son ellos los que nos ayudan a constituirnos como investigadores y a escribir como se espera que lo hagamos en nuestros campos disciplinares. En ese sentido, los grupos de escritura, creemos, pueden constituir uno de esos espacios donde, junto con otros, intentamos entender las reglas del juego académico.

### 3. SUPUESTOS QUE OBSTACULIZAN O FACILITAN LA TAREA DE LA ESCRITURA

La práctica de la escritura es una instancia fundamental de la formación académica. Sin embargo, como ya mencionamos, esta es una tarea a la que el tesista se enfrenta generalmente en soledad. Asociado con sentimientos de incertidumbre, muchas veces los novatos piensan que la escritura es sólo para ellos algo trabajoso, considerando que el resto del mundo realiza esta tarea de una vez y para siempre (Castelló, 2007). Es decir, la práctica escrituraria no es entendida como un proceso, sino que se piensa como una habilidad innata y un producto acabado. En ese sentido, podríamos decir que allí operan dos preconcepciones: por un lado, si la escritura se piensa como algo acabado, no harían falta los distintos borradores que el autor va escribiendo en el camino. Por el otro, dado el punto anterior, entonces no habría necesidad de compartir borradores o textos intermedios. Sin embargo, diversas investigaciones muestran que escribir es un proceso trabajoso hasta para los escritores expertos (e.g., Casanave y Vandrick, 2003; Olson y Worsham, 2003) y que la revisión es parte vital de éste (e.g., MacArthur, 2016).

A su vez, también existe el supuesto de que la escritura es una habilidad general que posee necesariamente el tesista. Este supuesto conlleva asociado la idea de que el tesista -luego de tantos años de escolarización y antes de su ingreso al postgrado- debería ya saber cómo escribir cualquier texto académico, incluyendo una

tesis. Sin embargo, la escritura académico-científica no es un don que se porte o algo que debiera ya haberse aprendido, sino que constituye una práctica letrada que, para ser ejercida en forma efectiva, requiere un proceso de gradual apropiación que está altamente vinculado con las prácticas de la investigación (Casanave, 2002; Lillis y Scott, 2007; Bazerman, 2009, entre otros).

Ahora bien, pensar la escritura de este modo nos habilita a emprender la tarea escritural de manera diferente. Así, entenderla en tanto proceso puede ayudarnos a perder el miedo a la página en blanco y comenzar a escribir entendiendo que siempre nuestra producción será perfectible. Esto, a la vez, puede animarnos a que compartamos con otros nuestros borradores a fin de recibir comentarios que nos permitan mejorar el texto y avanzar hacia una versión final del artículo o capítulo de tesis que estemos produciendo. La mayor fortaleza de los lectores prueba (quienes leen nuestras versiones tempranas) está en que nos allanan el camino. Ellos anteponen filtros para que podamos anticipar la forma en la que nuestro texto será interpretado en situaciones de mayor exposición tales como cuando nos evalúan artículos o ponencias o hasta la misma tesis.

#### 4. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE NUESTROS GRUPOS DE ESCRITURA

Frente a los múltiples desafíos mencionados, los grupos de escritura pueden propiciar el aprendizaje de las prácticas letradas al abrir un espacio donde compartir experiencias y trabajos escritos. Si bien pueden ser implementados de diferentes maneras, lo que caracteriza a estos grupos es que sus participantes comparten borradores a fin de recibir comentarios que permitan mejorar el escrito. En nuestro caso, los grupos de escritura se conformaron sobre la base de ciertos criterios y una lógica determinada de funcionamiento que detallamos a continuación.

En primer lugar, desde el origen de esta propuesta formativa un elemento esencial fue que estos espacios fueron compartidos con colegas y pares provenientes de distintas disciplinas. La interdisciplinariedad puede aportar un valor fundamental, puesto que permite la lectura y revisión de escritos por parte de colegas provenientes de distintos campos de estudios, estos últimos con reglas propias dentro del mundo académico. Esta diversidad no sólo enriquece las miradas, sino que también puede ayudar a romper la lógica endogámica que muchas veces presentan los equipos de investigación y que, por lo general, se asocian con una misma disciplina y/o unidad académica (Rodas Brosam y Colombo, 2019).

Un segundo elemento se relaciona con poder desandar ciertas prácticas que abundan en el ámbito académico en cuanto a la revisión de textos. Esta tarea suele asociarse con la corrección de la escritura lo que pone a los autores en el banquillo de los acusados, buscando en el escrito el error o la falta a ser penalizada con parámetros arbitrarios y ajenos (cfr. Jitrik, 2000). A veces, se busca el error de ortografía o de puntuación, o bien, la “falta” de alguna cita pertinente o de la originalidad de la propuesta. Sin abandonar la importancia que estas cuestiones tienen como parte de nuestro oficio y, por ende, debieran ser incorporadas a nuestras prácticas cotidianas, en los grupos de escritura entre pares, pretendemos superar estos escollos y aportar a los borradores de los otros desde una mirada que juzgue menos y acompañe más. Se trabaja entonces desde un enfoque comunicativo (Cassany, 2008) o dialógico de la retroalimentación (Bozalek *et al.*, 2016) donde la lectura de los pares no está dirigida a corregir o remediar el escrito, sino a ofrecer al autor interpretaciones lectoras y críticas constructivas acompañadas de sugerencias de mejora.

En tercer lugar, cuando se comienza a encuadrar el funcionamiento de un nuevo grupo se vuelve vital explicitar las tareas de sus participantes. En nuestros grupos, los roles fundamentales son tres: coordinador, revisor y comentarista. El primero, se trata de una persona de manera fija y puede ser interno o externo: en algunos grupos los coordinadores tan sólo coordinan y, en otros, coordinan y participan al mismo tiempo. Básicamente, el coordinador tiene como tarea principal orquestar el funcionamiento del grupo (por ejemplo, encargarse de establecer y recordar fechas de envío de materiales, de encuentro, etc.) para que éste tenga una periodicidad que permita a los distintos integrantes presentar sus escritos. Los participantes, a su vez,

cumplen dos roles que son intercambiables, dependiendo de quién sea el designado en cada encuentro para presentar su escrito: comentarista y autor. Cuando un miembro comparte un borrador para que lo comenten, ocupa el rol de autor y el resto pasa a ser comentarista. Los autores se comprometen a enviar de manera electrónica su borrador con anticipación al encuentro presencial -en un plazo acordado al interior de cada grupo- para que los comentaristas puedan leerlo detalladamente y comentarlo por escrito. Asimismo, se pide a quien comparte su texto que incluya en el envío una descripción en la que explique a los comentaristas el género textual al cual pertenece el escrito y la futura vía de publicación de la versión final. Por su parte, los comentaristas se comprometen a enviar previamente a la reunión sus comentarios escritos -según el tiempo que hayan preestablecido en el grupo- a fin de que los autores puedan leerlos con anticipación al encuentro y discutirlos allí.

En cuarto lugar, además de estas cuestiones organizativas para que el grupo funcione de manera adecuada los participantes aprendimos a dar y recibir comentarios. Por ejemplo, siempre intentamos cuidar el tono y el estilo de los comentarios que hacemos, procurando alejarnos de ciertos modos imperativos a los que estamos acostumbrados en el mundo académico. Así, la idea es evitar afirmaciones impersonales y taxativas tales como “no se entiende” para proponer otras formas que hagan referencia a la experiencia lectora tales como “no termino de comprender la frase”. También, siempre que criticamos algo del escrito intentamos acompañar ese señalamiento con alguna alternativa de solución. En esta misma línea es que lo primero que nos proponemos mencionar son los aspectos del texto que nos gustaron, nos parecieron efectivos, y nos interpelan en forma positiva, de manera de convocar al autor a retomar la escritura y avanzar con su borrador.

Un quinto elemento que caracteriza a nuestros grupos de escritura es que luego del intercambio de comentarios escritos en diferido se realiza un encuentro sincrónico. La mayor parte de las veces estos encuentros se sostienen con una modalidad presencial, aunque en contadas ocasiones algunos grupos sostuvieron las reuniones con uno o todos los integrantes participando mediante videollamada. Este “cara a cara”, entendemos, permite otro tipo de intercambio y complementa la retroalimentación dada por escrito. A su vez, rompe con las ya mencionadas lógicas de trabajo en solitario que muchas veces becarios y tesistas sostenemos en nuestra cotidianeidad. Este encuentro, por lo general, es guiado por el autor del texto y está destinado a discutir los comentarios. Esto permite no sólo ampliar o clarificar las intervenciones de los comentaristas sino también comprender los posicionamientos del autor en su escritura y hasta discutir posibles modificaciones del texto.

A lo largo de las experiencias de los grupos de escritura fuimos observando que se producían aprendizajes en dos planos. Desde el rol de los autores, los beneficios se veían en la seguridad con que cada participante presentaba sus textos en diferentes eventos académicos o los enviaban a revistas científicas. Y, desde el rol de los comentaristas, se manifestaba un ejercicio de la mirada y de la retroalimentación brindada que se apartaba de visiones más disciplinadoras de los borradores ajenos. Así, el trabajo al interior de los grupos fue fomentando en sus miembros miradas más contemplativas que permitían revisar lo perfectible de la escritura sin ofender ni juzgar al autor y, también, reconocer lo que había de destacable en el texto presentado. Incluso, varios de los participantes sentimos que ejercer este rol de comentarista en los grupos nos permitió modificar elementos de la práctica de retroalimentación que ejercemos como docentes en los diferentes niveles educativos. Es decir, modificamos nuestras formas de hacer a la hora de dar devoluciones escritas y orales sobre textos producidos por otros.

La dinámica de los grupos implica una dedicación intensa en términos de tiempo y también de actividad cognitiva. Esto es algo que por unanimidad sostenemos quienes somos parte de estos grupos, porque revisar es distinto a corregir e implica repensar las formas en que nos dirigimos hacia la escritura de otros. Algunos casos demuestran que los grupos de escritura pueden ser vistos como una pérdida de tiempo en el sentido de invertir horas a la escritura de otros que podría ser utilizada en el avance de trabajos o tesis propias. Sin embargo, consideramos que esas miradas o visiones son sostenidas desde lógicas más bien tradicionales de trabajo en el mundo académico que muchas veces priorizan lo individual e impiden el trabajo mancomunado (Kreimer,

1998; McLaughlin y Sillence, 2018), sobre todo en las Humanidades y Ciencias Sociales. Son lógicas en las que nos vemos inmersos y a veces obligados a participar para poder estar en los rankings de productividad que nos impone el sistema científico-tecnológico vigente. Desde aquí proponemos, insistimos y “militamos” esta herramienta para encontrar en nuestra labor cotidiana formas de resistencia tanto a las lógicas centenarias de trabajo en el mundo académico como a las vetas que encuentra el neoliberalismo para instalarse en la regulación de nuestro trabajo como investigadores.

## 5. ESCRIBIR CON PLAZOS: UNA AYUDA PARA MANEJAR LOS TIEMPOS DE LA ESCRITURA

¿Cómo comenzar un escrito académico? Como ya mencionamos anteriormente, una emoción frecuente entre quienes enfrentamos la escritura de una tesis de postgrado es poder vencer el pánico a la hoja en blanco. Este se expresa a través de frases como: “¡No sé por dónde arrancar!, ¿qué pongo primero?, ¡tengo tantas ideas, pero no sé qué escribir!”. En los grupos de escritura descubrimos que es un miedo recurrente pero que suele atravesarse en soledad por lo que acostumbramos a pensar que a otros no les pasa, que es un problema individual. Una estrategia de escritura que encontramos para vencer este problema fue establecer tiempos con objetivos mensurables. Por ejemplo: “Esta semana abro el archivo y pongo un párrafo con las primeras ideas”.

El manejo del tiempo, en el cronograma de escritura anual, fue otro aprendizaje que atravesamos en forma colectiva. Participar de grupos de escritura nos forzó a pensar la tarea escrituraria a largo plazo a fin de organizar nuestros encuentros. Así, al iniciar el funcionamiento de un grupo elaboramos un cronograma de reuniones. Consensuamos con qué frecuencia nos reuniremos, elegimos un día de la semana, un horario y reservamos esas fechas. Luego, según los tiempos límites de los proyectos de escritura de cada integrante, acordamos los turnos para presentar los textos. Esta estrategia, basada en proyectos reales y necesidades de escritura de cada participante, nos resultó de gran valor para potenciar el funcionamiento de los grupos. Armar un plan de escritura cuatrimestral/anual y poder asumir un compromiso frente a otros, que funcionan como lectores prueba, estimula y moviliza la voluntad para entrar en la acción de escribir. Ahora bien, a pesar de estar consensuado el cronograma, muchas veces se suelen reprogramar los encuentros, en general a causa de inconvenientes de orden personal. En estos casos, se pauta otro encuentro para que el grupo no esté mucho tiempo sin actividad y pierda la constancia en el trabajo. Consideramos importante el reconocimiento de la propia capacidad de escritura en relación con los compromisos laborales y sociales, y poder ampliarla de forma paulatina.

Otra estrategia para mejorar el manejo del tiempo fue acordar un momento de pre-tarea en los encuentros. Ese tiempo donde nos saludamos y compartimos alguna información sobre el ámbito profesional o de la vida familiar. Muchas veces suele dilatarse y se lleva gran parte del espacio destinado al objetivo principal del encuentro. Los motivos que nos distraen suelen ser: la ausencia de otros espacios de socialización de los integrantes del equipo, el temor a hablar sobre la producción escrita, entre otros. Para sortear esta dificultad una estrategia que encontramos para generar hábitos para favorecer la concentración fue pautar tiempos. Ejemplo “Hacemos 10 minutos de pre-tarea y arrancamos”.

Como observamos, estos acuerdos constituyen el encuadre de trabajo dentro de los grupos y ordenan la práctica de la escritura. Esto se debe a que los plazos de entrega no siempre funcionan en nuestra labor, ya que estamos acostumbrados a la existencia de prórrogas en la presentación a Jornadas Académicas o Congresos. El efecto apremiante de la presentación con fecha de vencimiento fue perdiendo valor a partir de la incorporación del concepto de prórroga. En efecto, una práctica que se da en la mayoría de los eventos académicos en nuestro país consiste en dar prórroga a los plazos de escritura. Esto dio lugar incluso a que uno de los integrantes y coordinadores de los grupos en un discurso de cierre de una Jornada Académica presentara (casi en forma de sátira) un poema rezando a lo que él denomina “San Prorroguito”. Esto nos lleva a preguntarnos ¿por qué funciona así el campo académico? ¿Será que se da por supuesto que los tiempos de escritura son escurridizos?

A este respecto consideramos que participar en los grupos puede ayudarnos a desafiar la procrastinación de la escritura ya que instala un compromiso hacia los pares en cuanto a la entrega de borradores (Colombo, 2013, 2017). Esto ayuda a estructurar la tarea y hacerse tiempo para la escritura. Del mismo modo, ese compromiso con otros es con uno mismo ya que la tarea de los revisores implica la lectura atenta y la elaboración de comentarios precisos sobre el texto que se vuelve un insumo valioso para la propia escritura. Existe, entonces, una revalorización de los plazos de entrega en el marco de los grupos como responsabilidad frente a otros y hacia uno mismo.

Por otra parte, en el ámbito académico se espera de tesis y, especialmente, de becarios, la realización de tareas en forma autónoma y automática. Sin embargo, quienes trabajamos en el campo educativo sabemos que para lograr la autorregulación en las tareas de escritura es necesario andamiar en los primeros tiempos el trabajo para luego poder incorporar esta dinámica como propia. Los grupos de escritura se basan en la heterorregulación de las tareas para llegar a desarrollar la capacidad de autorregularnos. Es decir, nos apoyamos en lo que implica el compromiso ante otros para avanzar en nuestros proyectos a la vez que en ese mismo proceso vamos incorporando herramientas y hábitos que permitan mayores niveles de autonomía en la producción escrita.

La cercanía de los vínculos que se tejen dentro de los grupos y el hecho de agendar previamente un encuentro que depende de que todos y de que cada uno cumpla con su tarea empujan a los autores a avanzar con sus escritos. Esto se vuelve primordial, sobre todo, con ciertos tipos de textos como planes de beca de investigación, planes de tesis o capítulos de tesis, que no siempre tienen un plazo externo (como sí lo tienen los trabajos para eventos académicos o artículos para revistas científicas). Así, tener un grupo de escritura nos exige escribir sistemáticamente y nos impone plazos que evitan la dilación en la tarea.

De hecho, uno de los primeros aprendizajes en los grupos es reconocer que los textos tienen distintas partes y que es bienvenida la advertencia al lector, es decir, cuando se le adelanta el contenido del escrito. Este contenido tiene un orden relativamente lógico que el autor del texto no siempre tiene presente y en los grupos se invita a explicitarlo. En este sentido, para comenzar a escribir es primordial tener un plan de escritura que va concretizando la tarea. Un aspecto positivo de esto es que nos permite poner metas más cortas y, sobre todo, posibles. A partir de tener un plan, la tarea cotidiana para llegar a cumplir con el plazo de entrega tiene pasos concretos a realizar, incluso algunos participantes también se agendan ir escribiendo distintos apartados del texto.

Precisamente los distintos tipos de textos que mencionamos anteriormente muestran que la tarea de la escritura académica no puede ser un conocimiento que uno porta antes de ingresar a la formación del postgrado, al igual que la tarea del tesista, se aprende en el hacer con otros. La experiencia de los grupos muestra precisamente que hacer frente a estas prácticas escriturales con otros puede andamiar el propio proceso. Es allí donde compartimos diferentes materiales, desde ejemplares con diversos géneros discursivos (planes de tesis, cronogramas de tareas e índices comentados, entre otros) hasta insumos para mejorar y organizar la propia escritura (tales como estructuras y consejos para escribir un artículo académico o listados de revistas donde conviene publicar). Así, nos acompañamos y ayudamos en esta tarea ante las falencias de la formación de postgrado, y muchas veces, de los propios equipos de investigación que conformamos.

## 6. EMPODERAR LA ESCRITURA: FORJANDO UNA VOZ AUTORAL

En el tránsito por los grupos de escritura una formación nodal como investigadores es el desarrollo de la identidad autoral. Aprender a forjar una voz en la escritura implica, por un lado, encontrarse con el pensamiento propio, las preferencias y predilecciones temáticas. Y por el otro, un posicionamiento político e ideológico que evidencia una forma de hacer ciencia e implicarse con el objeto de estudio. Empezamos a pensar en cuestiones cómo ¿para qué y para quién investigo? ¿Para responder a un requisito o para obtener una titulación de postgrado? ¿Para recibir la aprobación de mi director?

En este aprendizaje surge la necesidad de encontrarnos como escritores y resolver algunas tensiones que se presentan en el campo académico ¿Cómo construir una voz auténtica dentro de un ámbito que requiere de tantas referencias y citas de autoridad para validarse?, ¿qué tengo para aportar sobre mi objeto de estudio?, ¿cuál es la mejor manera de presentarlo? Responder a estos interrogantes implica un ejercicio de desprendimiento de la voz de quienes guían nuestros trabajos (directores o tutores de los trabajos de investigación) y defender, al mismo tiempo, las posturas/ideas que surgen en el marco de los estudios particulares. Además, implica tomar un posicionamiento en el cual dejamos de ser reproductores de conocimiento para pasar a producirlo (Arnoux *et al.*, 2005; Kamler y Thomson, 2006).

A través del trabajo de escritura sostenido en el tiempo se genera un vínculo de confianza entre los lectores pruebas que funcionan como sostén para validar la propia voz. Específicamente, las retroalimentaciones en los grupos de escritura ayudan a empoderar y fortalecer la autoestima del escritor visibilizando que su producción es clara, interesante y original para el campo del saber.

Además, en los grupos de escritura, suele ser común que sus integrantes “descubran” que saben más de lo que pensaban sobre el oficio de escritor académico. Interactuar con otros nos empuja a poner en palabras y explicitar cuestiones que tienen que ver con aquello que rodea la producción de un escrito académico. Esto, a su vez, nos permite no sólo clarificar nuestras ideas sino también escucharnos y comenzar a reconocer que “algo” sabemos.

## 7. CONCLUSIONES

En estas páginas realizamos un breve recorrido por dos aspectos fundamentales de nuestra propia experiencia como investigadores del campo educativo. Por un lado, intentamos dar cuenta de momentos por los que todos pasamos y, por el otro, compartimos una experiencia que consideramos puede apuntalar esas situaciones que atraviesan los tesisistas: los grupos de escritura.

En este sentido, comprender que compartir los sentimientos de frustración que muchas veces se experimentan a la hora de escribir nos aliviana y nos permite tomar conciencia de que ninguno de nosotros “nació sabiendo escribir académicamente”. Partir de que la escritura académica es un proceso extenso e inacabado es fundamental para cualquier tipo de formación en estas temáticas. Aún más importante, quienes provenimos del campo de la educación sostenemos que, si bien los saberes previos son un punto de partida necesario, nunca pueden convertirse en condición *sine qua non* para atravesar un proceso de aprendizaje. Es tarea, entonces, de los equipos de investigación y de la formación en el postgrado acompañarnos en este camino.

Los grupos de escritura entre pares aparecen como una de las múltiples formas de andamiar el desarrollo de distintas estrategias escriturarias, aunque -como esbozamos en este trabajo- no se circunscriben solamente a ello. Nos invitan a escribir atendiendo el tono y el contexto de la publicación, a hacerlo pactando tiempos y también a perder el miedo de presentar nuestros borradores ante otros. Asimismo, escribimos teniendo que dejar de lado algunas premisas aprendidas en el pre-grado y en el grado, ya que nos estimulan a desarrollar nuestra voz aural. Nos sentimos compelidos a escribir, pero también a saber leer los textos de otros tesisistas, revisando con seriedad, compromiso y respeto por el escrito de alguien que, como uno, está en un lugar de aprendizaje y, por tanto, de exposición.

Compartimos esta experiencia con el objetivo de que, al igual que nosotros, otros puedan contar con este dispositivo pedagógico para así apuntalar los procesos de formación de investigadores del campo educativo. Intentamos aquí no sólo explicitar las dificultades por las que pasamos cuando estamos aprendiendo a escribir sino también -al igual que lo hacemos al comentar textos en los mismos grupos- proponer una alternativa posible. Con esto no estamos planteando que los grupos de escritura deben suplir las responsabilidades que creemos deben ser asumidas por instituciones y directores/tutores de tesis, sino que pueden complementar su labor. Estamos convencidos que los saberes y las prácticas no son de uno, sino colectivos. Al igual que en las

escuelas y otros ámbitos educativos, consideramos que darlos a conocer es un imperativo en tanto colectivo de investigadores comprometidos con esta tarea democrática y democratizadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: Construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros. *Panorama*, 13 (25), 88-100. Recuperado de <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1297>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15 (28), 1-17.
- Arnoux, E. (Ed.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3 (6), 1- 18. Recuperado de <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 279-294), West Lafayette, IN: WAC Clearinghouse y Parlor Press.
- Bartolini, A. M., Vivas, D. R., Ferreira, C. y Petric, N. (2017). Relatos y metáforas. Dos aproximaciones para comprender los procesos de tesis. *Universitas Humanística*, 83, 109-132.
- Bozalek, V., Mitchell, V., Dison, A., y Alperstein, M. (2016). A diffractive reading of dialogical feedback through the political ethics of care. In *Teaching in Higher Education*, 21 (7), 825-838.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9 (30), 415-420. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000300020](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300020)
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espaço Pedagógico*, 22 (1), 9-29.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casanave, C. P. y Vandrick, S. (Eds.). (2003). *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education*. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Graó.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria* (15), 61-68. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/articulo/view/4368/6643>
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3 (3), 154-164. Recuperado de [http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales153/012-Art\\_Colombo.pdf](http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales153/012-Art_Colombo.pdf)

- Colombo, L. y Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23 (40), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-13. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4927>
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje* 43 (1), 13-34. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale y Edwardsville, USA: Southern Illinois University Press.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Kamler, B. y Thomson, P. (2006). Doctoral writing: Pedagogies for work with literatures, Ponencia presentada en *AERA Annual Meeting*, Abril 2006, San Francisco, Estados Unidos.
- Kreimer, P. (1998). Publicar y castigar. El *paper* como problema y la dinámica de los campos científicos. *REDES-Revista de Estudios Sociales de Ciencia*, 5 (12), 51-73.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 5-32.
- MacArthur, C. A. (2016). Instruction in evaluation and revision. In C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 272-287), New York, USA: The Guilford Press.
- McLaughlin, C. J. y Sillence, E. (2018). Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1469787418799185>
- Olson, G. y Worsham, L. (2003). *Critical intellectuals on writing*. New York, USA: State University of New York Press.
- Rodas Brosam, E. L. y Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos de la interdisciplinaridad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, núm 1, pp. 197-209. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/10528/11562>

## NOTAS

- 1 Sin desconocer los debates actuales sobre el lenguaje inclusivo, a los fines de lograr una lectura más fluida utilizaremos aquí el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto de los y las investigadores, tesistas, becarios y becarias, directores y directoras, y estudiantes.
- 2 Nos referimos al Seminario que ofertó el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) denominado "Taller de escritura doctoral: enfoque de enseñanza situada" dictado por la Dra. Paula Carlino y la Dra. Laura Colombo.
- 3 Los grupos son coordinados por becarios/as doctorales e investigadores/as que trabajan en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la FFyL de la UBA. Si bien se viene trabajando en el reconocimiento de esta tarea por parte de la Universidad, por el momento los grupos solo tienen el reconocimiento institucional del propio Instituto.

## La ofensiva de la derecha en la educación y las formas encubiertas de privatización

The right-wing offensive in education and the hidden forms of privatization

*Cinthia Wanschelbaum*

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,*

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.*

*Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de*

*Luján. Fundación Alexander von Humboldt (AvH),*

*Argentina*

cinwans@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-323>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494016>

Recepción: 02 Junio 2021

Aprobación: 17 Junio 2021

### RESUMEN:

El presente artículo parte de la necesidad social, política y ética de estudiar la ofensiva de las fuerzas políticas y/o grupos privados de la derecha en el contexto actual, específicamente sus programas, proyectos y acciones educativas. El artículo está compuesto por tres apartados. En la primera parte, presentamos un análisis acerca de las características de la ofensiva educativa de las fuerzas políticas y grupos privados de la derecha durante la actual pandemia. En la segunda, nos adentramos en el carácter más histórico y estratégico de la injerencia de los grupos privados de la derecha en la política educativa pública. En el tercer apartado, nos focalizamos en las formas que asumen los procesos de privatización encubierta de la educación, específicamente, la invasión de los grupos privados de la derecha en el ámbito educativo público a través de la colocación de funcionarios/as en el Estado.

**PALABRAS CLAVE:** derecha, privatización de la educación, política educativa, pandemia, gerencialismo.

### ABSTRACT:

This article is based on the social, political and ethical need to study the offensive of right-wing political forces and/or private groups in the current context, specifically their programs, projects and educational actions. The article is composed of three sections. In the first part, we present an analysis of the characteristics of the educational offensive of right-wing political forces and private groups during the pandemic. In the second, we delve into the more historical and strategic character of the interference of private right-wing groups in public education policy. In the third section, we focus on the forms assumed by the processes of covert privatization of education, specifically, the invasion of private right-wing groups in the public educational sphere through the placement of civil servants in the State.

**KEYWORDS:** right, privatization of public education, education policy, pandemic, managerialism.

### A MODO DE INTRODUCCIÓN. TIEMPOS DE AVANCE DE LA DERECHA

Justo un día antes de que la Organización Mundial de la Salud reconociera como pandemia a la enfermedad generada por el virus SARS-CoV-2, el ex Vicepresidente de Bolivia, Álvaro García Linera, brindó una conferencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. El tema de su alocución fue el fascismo del siglo XXI y su intervención giró en torno a la siguiente tesis:

Parece ser que la lógica fascista de la acción política no hubiera muerto. Estamos asistiendo a un nacimiento de lo que algunos llaman neofascismo, otros llaman posfascismo, en fin, pero que evoca a una repetición en nuevas condiciones de unas formas de acción, formas de lucha política, formas de pensamiento político y formas de organización política, que tuvieron una historia nefasta, terrible, en el siglo XX (García Linera, 2020).

En los treinta minutos que habló, explicó por qué entiende que los procesos de intolerancia, patriarcalismo, racismo y violencia que se están produciendo en la resolución de los conflictos en la actualidad permiten

hablar de un resurgimiento de un comportamiento neofascista que, concluyó, “es un fenómeno que vamos a enfrentar permanentemente” (García Linera, 2020).

Linera no es el único intelectual preocupado por los procesos de fascistización -es decir, por las salidas políticas reaccionarias y conservadoras a los problemas que aquejan a la humanidad- que se están produciendo tanto en América Latina como en el mundo. En el último tiempo, existe un conjunto de investigaciones y/o ensayos (Brown, 2020; Harvey, 2020; Lazzarato, 2020; Day, 2021; Klein, 2021; Stefanoni, 2021) que analizan cómo frente a la crisis o amenaza de derrumbe neoliberal, las clases dominantes recurren a herramientas antidemocráticas y/o hasta neofascistas para proteger el “sagrado” consenso neoliberal en “un planeta que agoniza” (Klein, 2021, s/p.).

Más allá de revelar problemas sanitarios, la pandemia justamente desnudó los límites de un modelo económico, político, cultural, social y ético hegemónico, el neoliberalismo, sustentado en lógicas de acumulación que atentan contra las mínimas condiciones necesarias para la reproducción de la vida. Como señala Klein (2021), en el marco de una pandemia global como la que estamos padeciendo, en la que el hambre crece día a día y se producen muertes en masa cotidianamente, los ricos aumentan enormemente su riqueza. Es que, tal como explica Brown (2020), el neoliberalismo -nacido de la reacción al socialismo- consistió y consiste en una serie de transformaciones políticas tanto nacionales como transnacionales que pusieron en marcha un nuevo orden que alteró las relaciones sociales en su conjunto -incluida la educativa- y cuyos efectos han sido devastadores para gran parte de la población mundial.

En este sentido y en lo que refiere a América Latina, nuestra región está atravesando un momento histórico muy complejo, cambiante, dinámico, inestable. Actualmente, se está produciendo una reconfiguración del mapa geopolítico latinoamericano a partir de un nuevo triunfo de gobiernos denominados progresistas y de izquierda (como por ejemplo México, Argentina, Bolivia). No obstante, esta nueva oleada (García Linera, 2020) convive y disputa la hegemonía regional con grupos y fuerzas de derecha, conservadoras, reaccionarias, que gobiernan varios de los países de nuestro continente (como es el caso de Bolsonaro en Brasil), o que, sin gobernar, como actores privados, operan no solo en términos de desestabilización concreta, sino en la construcción y transmisión sostenida y constante de formas de ver y estar en el mundo.

Estas fuerzas políticas y/o grupos privados de la derecha, conservadores y/o neoliberales, sus ideas, sus embates, sus estrategias, sus modos de funcionamiento y articulación en el campo de la educación, son el objeto de nuestra preocupación y ocupación científica. En este artículo presentaremos los primeros resultados de un proyecto de investigación que nos encontramos desarrollando y que tiene por objeto estudiar los proyectos político-pedagógicos de las fuerzas políticas y/o grupos privados de la derecha en la Argentina actual, con el fin de comprender los modos en que construyen consenso y legitimidad en la sociedad, a través de diversas políticas, proyectos y acciones educativas. Por grupos privados de la derecha entendemos a una diversidad de actores como empresas, ONGs, organismos internacionales, *Think tanks*, fundaciones, asociaciones civiles, grupos religiosos, expertos/as y técnicos/as-profesionales, a quienes los unifica una cosmovisión del mundo neoliberal y/o conservadora. A partir del trabajo de investigación realizado hasta el momento, sostenemos que existe una constelación de grupos privados de la derecha que llevan adelante un conjunto de proyectos y acciones en y para la educación, que configuran concepciones, valores e ideas conservadoras y privatizadoras de la educación. Estos grupos se articulan, interrelacionan, integran y organizan a nivel local, regional e internacional conformando una compleja red de poder que con sus proyectos inciden y permean el campo de las políticas públicas, las teorías y las prácticas educativas, y de ese modo constante y sistemático producen la conformidad necesaria para la construcción de hegemonía.

El artículo está compuesto por tres apartados. En la primera parte, presentamos un análisis coyuntural acerca de las características de la ofensiva educativa de las fuerzas y grupos privados de la derecha durante la pandemia. En la segunda, nos adentramos en el carácter más histórico y estratégico de la injerencia de los grupos privados de la derecha en la política educativa pública. En el tercer apartado, nos focalizamos en las formas que asumen los procesos de privatización de la educación en este momento histórico, específicamente,

la invasión de los grupos privados de la derecha en el ámbito educativo público a través de la colocación de funcionarios/as.

## DE LA EDUCACIÓN EN CASA A LAS AULAS

El lunes 16 de marzo de 2020 fue establecida en Argentina la suspensión de las clases como medida sanitaria necesaria para evitar la propagación del virus COVID-19<sup>1</sup>. Por primera vez en la historia desde que se crearon los Sistemas Educativos Nacionales, las instituciones educativas -no solo del país sino de todo el mundo- suspendieron al unísono las clases. Ninguna escuela, en ningún lugar del planeta, estaba preparada para albergar a estudiantes, docentes y no docentes en su tarea educativa cotidiana de manera sanitariamente segura. Como indica la UNESCO (2020):

Más del 91% de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) han sido afectados por el cierre de escuelas en más de 180 países, medida tomada para contener la propagación de la pandemia del COVID-19 [...] En América Latina y el Caribe, esta situación afecta a más de 156 millones de estudiantes (p. 2).

Esta inédita e inesperada situación generó una mudanza de la educación de la escuela -espacio público- al hogar -espacio privado-, a partir de la implementación de un conjunto de prácticas y estrategias educativas con el fin de garantizar una “continuidad pedagógica”, predominantemente de forma virtual<sup>2</sup>. Estas “formas híbridas de educación en el hogar”<sup>3</sup> (Apple, 2020) y la forzada virtualización de la educación (Wanschelbaum, 2020), se convirtieron en la salida de emergencia y transitoria para sostener el vínculo pedagógico. En este contexto, el principal problema que afloró con mayor fuerza fue el de la desigualdad educativa, no solo respecto a las posibilidades de acceso y uso de los recursos educativos tecnológicos disponibles (computadora y conexión a internet), sino también con relación a las diferenciales experiencias educativas en todos los niveles y modalidades<sup>4</sup>. De todas maneras, cabe destacar que la desigualdad educativa no fue un fenómeno nuevo, ni propio de la pandemia; existe nutrida investigación científica en el campo de las ciencias sociales y humanas<sup>5</sup> que desde hace décadas viene evidenciando las diversas formas y dimensiones en que se produce y reproduce la desigualdad en la educación en términos de clase, género y raza, así como en sus interrelaciones. En todo caso, lo novedoso de este período consistió en la masiva imposibilidad en el acceso a la conectividad como forma contemporánea de desigualdad.

Sin embargo, y si bien el problema de la desigualdad fue un tema que por un (breve) lapso ocupó la agenda del debate educativo, rápidamente la pandemia se convirtió en el escenario donde distintas posiciones político-pedagógicas se expresaron nítidamente. Como sostiene Imen<sup>6</sup> comenzó una “batalla de época” entre procesos de individualización imbricados con la mercantilización y una concepción tecnocrática de la educación (como el movimiento de *homeschooling*, la modalidad de educación virtual, las pruebas estandarizadas y las nuevas formas de injerencia privada en la educación a través de empresas, fundaciones y ONG's -en esto último nos focalizaremos en este artículo-), y procesos de emancipación. Históricamente la educación en el capitalismo ha asumido diferentes batallas, y ha reconfigurado sus enfoques y propuestas de acuerdo a las necesidades y demandas de la coyuntura y esta gran crisis no es la excepción. Así como el virus muta, el capitalismo también y busca formas de perdurar vivo.

En el marco de esta “batalla de época” y al comienzo de la pandemia, el cierre de las escuelas fue una decisión indiscutida. La derecha y sus grupos “festejaron” el pasaje forzoso de lo presencial a lo virtual. Tal fue el caso del diario La Nación que en una Editorial del mes de abril de 2020, planteó que había que “aprovechar la oportunidad para mejorar las deficiencias de nuestro sistema de enseñanza” y propuso “impulsar un proyecto que derogue aquel arcaico artículo 109 (de la Ley Nacional) y que habilite en todos los niveles, modalidades y edades, el sistema de educación a distancia como complemento imprescindible”<sup>7</sup>. Para grupos de la derecha como éste, la crisis ocasionada por el Coronavirus se convirtió en una/la oportunidad para fomentar la

introducción de nuevas formas de privatización y colonización de la educación por parte del gran capital, ya que todos los productos y recursos tecnológicos que docentes y estudiantes empezamos a usar pertenecen a corporaciones privadas que, desde hace unos años para acá, están viendo en la educación virtual una oportunidad de mercado excepcional. Desde los años noventa, Organismos Internacionales como la OMC y/o la OCDE están batallando por la liberalización del comercio de la educación y desde ese entonces ya corporaciones como *Google, Microsoft, Facebook* -por nombrar apenas a algunas- cabalgan hacia la ocupación del espacio público educativo y la conquista de la totalidad del mercado educacional. Para esas corporaciones y sus aliados periodísticos, el momento actual resultó un campo fértil para sembrar sus negocios y comenzar a labrar una transformación estructural respecto de la hegemonía del Estado en la educación pública/estatal.

Sin embargo, hacia mediados del 2020 e inicios del 2021, la estrategia política de las fuerzas políticas y los grupos privados de la derecha -tanto en Argentina como a nivel mundial- viró y comenzaron a presionar por la reapertura de las escuelas y la vuelta a la presencialidad, en el marco de una situación sanitaria aún más grave<sup>8</sup> de cuando se decidió optar por la virtualidad. Según Puiggrós (2021), este viraje “es absoluto oportunismo”<sup>9</sup> y responde a los intereses del sector privado. Tanto desde la coalición política de derecha *Juntos por el Cambio* -liderada por M. Macri y H. Rodríguez Larreta, entre otros- que convocó a una movilización frente al Ministerio de Educación para exigir que se abran las aulas, como desde los medios de comunicación conservadores que se hicieron eco y parte de este debate, se realizaron insistentes acciones que instalaron una falaz dicotomía entre quienes querían volver a las aulas y quienes no. Como sostiene Mound (2020) -que analiza lo que ocurrió respecto a este mismo proceso en Estados Unidos-,

la reapertura presencial durante el COVID-19 se ha convertido en la última batalla -y quizás la más importante- del movimiento neoliberal de reforma educativa. Es un mundo al revés, en el que los expertos y activistas a favor de la apertura se presentan como los salvadores (normalmente blancos) de los estudiantes de bajos ingresos y de color, mientras que los profesores que realmente dedican su vida a trabajar con esos estudiantes son retratados como los hombres del saco indiferentes, especialmente si están sindicalizados (p. 1).

Como veníamos diciendo, en el caso de Argentina, la batalla por la reapertura de las escuelas y la presencialidad la encarnó la fuerza política que gobierna la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). A partir de agosto de 2020, el Ministerio de Educación porteño comenzó a implementar distintos programas y proyectos para la reapertura presencial. El primero fue el programa *Conectate en la escuela*, que consistió en la apertura de espacios digitales en las escuelas destinados a, según palabras de la Ministra Acuña, “6.500 chicos que las escuelas identificaron que perdieron contacto con sus docentes”<sup>10</sup>. Luego, en octubre, se lanzó *Decí presente*, un programa focalizado en la revinculación y entrega de notebooks en polideportivos de la Ciudad, con el objetivo de “retomar gradualmente la presencialidad”<sup>11</sup>. Y a los pocos días, se puso en funcionamiento un nuevo programa, *Recuperación de espacios de presencialidad*, para estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria, a los que se fueron sumando en los días subsiguientes la sala de cinco, primer grado de la primaria y primer año de la secundaria, con el fin de lograr la vuelta gradual de todas/os las/os estudiantes de todos los grados y años de primaria y secundaria a principios de noviembre. Esta serie de programas, planes y proyectos culminó con el *Plan de verano*, que contemplaba la *Escuela de verano* -una combinación de enseñanza de contenido, y actividades deportivas y recreativas- durante el mes de enero, y el inicio anticipado de clases del ciclo lectivo 2021, pautado para el 8/2/21 para los docentes y el 17/2/21 para los/as estudiantes. También en febrero de 2021, a pocos días del inicio establecido, el Gobierno de la CABA elaboró un *Protocolo para el inicio de las clases presenciales 2021* que estableció las “pautas y lineamientos, generales y específicos, para la elaboración de medidas de prevención”<sup>12</sup>. El protocolo regulaba, entre sus puntos principales: un regreso escalonado en el plazo de un mes, la conformación de cada sala/grado/año/curso como “grupo burbuja”, la posibilidad de que las/os docentes participen o impartan clases en más de un grupo burbuja, el distanciamiento, la utilización obligatoria de elementos de protección, el control de la temperatura, métodos adecuados de higiene personal, así como un apartado de verificación y

acondicionamiento de los establecimientos educativos en el cual se establecía una serie de acciones para la apertura de los establecimientos educativos. El protocolo también incluía una descripción de la dinámica para el desarrollo de las actividades y del traslado<sup>13</sup>. En varias declaraciones realizadas en diferentes medios de comunicación, la Ministra Acuña explicó que el protocolo se basaba en clases de treinta alumnos, con docentes que puedan ir de burbuja en burbuja y contemplando que los niños en su mayoría no utilizaran el transporte público para ir a la escuela.

Este protocolo fue elaborado sin la participación de los sindicatos, ni de las/os docentes. La Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), uno de los sindicatos docentes de la CABA produjo, por iniciativa propia, un exhaustivo informe<sup>14</sup> con el fin de relevar el estado de las escuelas para el cumplimiento del protocolo. El informe de UTE reveló datos alarmantes respecto de las condiciones de los establecimientos educativos que, objetivamente, cuestionan la posibilidad de cumplir con los protocolos necesarios para evitar la propagación del virus<sup>15</sup>. Estos datos estadísticos expresan las condiciones en las que se encuentran las escuelas realmente existentes: hacinamiento en las aulas, falta de mobiliario para garantizar el distanciamiento, falta de ventilación, falta de maestras/os y personal sanitario en las escuelas, falta de baños y agua, falta, en definitiva, de condiciones mínimas y necesarias que cumplan con los requisitos sanitarios indispensables. Lamentablemente, las decisiones políticas (que no tienen nada de pedagógicas) de regresar a las aulas de cualquier forma, ponen en peligro de vida tanto a las/os docentes como a la sociedad en su conjunto. Al momento de terminar de escribir este artículo, un docente falleció por COVID-19 y, desde que comenzaron las clases presenciales, la curva de contagios aumentó significativamente<sup>16</sup>.

Por otro lado, a la par de la ofensiva por el regreso a la presencialidad y en el marco de las escuelas realmente existentes que acabamos de describir, el GCBA implementó un recorte en el presupuesto educativo para el 2021. En efecto, cuando todo indica que se necesitan más escuelas y en mejores condiciones para afrontar este momento, el GCBA decidió disminuir el presupuesto para obras y refacciones en \$476 millones (70%)<sup>17</sup> y transferir dichos fondos y los destinados al *Plan S@rmiento* -la entrega de computadoras a escuelas de gestión estatal- a la Dirección de Educación Privada<sup>18</sup>. Estos son “datos del mundo” (Negroni, 2013) que expresan el proyecto político-pedagógico del gobierno porteño, que se alinean con tendencias mundiales de gobiernos neoliberales y conservadores que aprovechan la crisis para comprometer un aun mayor apoyo financiero a las escuelas privadas y religiosas (Apple, 2020).

Como señalamos anteriormente, tomamos como estudio de caso esta secuencia de retorno a la presencialidad por parte del GCBA porque sostenemos que, con sus decisiones y acciones políticas, impuso la agenda de tiempos y modos de regreso, tanto en lo que refiere al debate público, como al condicionamiento de la política educativa a nivel nacional.

Sin embargo, el GCBA no fue el único actor protagonista de esta ofensiva por el regreso a las aulas. Un conjunto de grupos privados que vienen desarrollando proyectos y acciones en el campo de la educación, constituyeron un espacio orgánico y comenzaron una campaña por el retorno a las clases presenciales denominada: #ALasAulas. #ALasAulas consiste, según su propia definición, en “un colectivo de personas, organizaciones y cámaras que consideramos que el 2021 tiene que ser un año en donde la educación sea una prioridad”<sup>19</sup>. Como puede observarse en sus distintas redes sociales, este colectivo está conformado por un conjunto de empresas, asociaciones civiles, fundaciones (empresariales y educativas), ONG’s, instituciones educativas del sector privado e instituciones religiosas de distintos credos<sup>20</sup>. Desde fines del año 2020, comenzaron una campaña “por un 2021 con clases presenciales en todo el país”<sup>21</sup> y mediante la utilización de diferentes redes sociales, invitan a “sumar tu firma por la educación”<sup>22</sup>. Hasta el momento juntaron aproximadamente 200.000 firmas. De todas maneras, el dato más relevante para nuestro análisis consiste en que #ALasAulas se reunió dos veces con el Ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta. De hecho, fue uno de los (primeros) interlocutores para planificar el inicio presencial del ciclo lectivo 2021. Trotta se reunió con estas organizaciones en diciembre del 2020 y en enero del 2021<sup>23</sup>. Según sus propias palabras,

la reunión tuvo como objetivo “profundizar el diálogo y trazar una hoja de ruta común de cara al inicio del ciclo lectivo”<sup>24</sup>.

Si bien #ALasAulas resulta una iniciativa organizada a la luz de la coyuntura, desde nuestra interpretación, se enmarca dentro de la ofensiva estratégica de carácter global de grupos de la derecha por la injerencia en la política educativa pública. Como plantea Rodríguez (2021)<sup>25</sup>

Las campañas por el retorno a las clases presenciales han estado apoyadas por las derechas de distintos países de Occidente, no solo en Argentina [...] Esta insistencia por la vuelta a la presencialidad debe observarse no sólo como un reclamo de partidos de derecha como Juntos por el Cambio, sino también en un marco más general del pensamiento de derechas a nivel global.

## LA OFENSIVA ESTRATÉGICA DE LOS GRUPOS DE LA DERECHA EN LA EDUCACIÓN

Más allá de los gobiernos y de sus orientaciones políticas, existen y subsisten diversos grupos privados de la derecha que, justamente, trascienden las periodizaciones gubernamentales y operan como un “poder permanente” (Boron, 2021). Los grupos privados de la derecha actuales recuperan algunos aspectos y principios de las reformas implementadas entre los años sesenta y noventa, pero avanzan también en la generación de nuevos enfoques y estrategias de dominación tendientes a la consolidación de políticas aún más regresivas. Son movimientos que no son nuevos, pero están reconfigurados y se articulan, integran, organizan colectivamente, con sus tensiones y contradicciones. Son grupos distintos entre sí, autónomos, con diferentes historias y objetivos estratégicos, pero que se entremezclan y configuran redes transnacionales de poder que contribuyen a la reproducción material del sistema, combinada con mecanismos de producción y reproducción ideológica.

La matriz en la que se insertan -que articula los intereses privados con políticas públicas a nivel local y transnacional-, consiste en la asistencia para el desarrollo y su arquitectura institucionalizada (Romano, 2015). Desde hace décadas en la región, la asistencia para el desarrollo ha permitido la expansión, ramificación y permanencia de una serie de grupos y sus relaciones que, como se mencionó anteriormente, trascienden a los gobiernos y se nuclean en torno al denominado “tercer sector”. A su vez, la asistencia para el desarrollo, se articuló orgánicamente con el protagonismo de lo que se denomina “filantropocapitalismo” (Zizek, 2011; García Linera, 2011). La “filantropía estratégica” (Ball, 2011) viene construyendo o reforzando redes entre organismos gubernamentales, empresas, universidades, ONGs e intelectuales.

Ciertamente, uno de los campos donde los diferentes grupos privados de la derecha actúan y despliegan su batalla cultural es en la educación. Desde la década del sesenta en adelante, existen estudios a nivel internacional que analizan y cuestionan la injerencia de las fundaciones y los movimientos conservadores en el ámbito educativo ajustado a los intereses de las grandes corporaciones y gobiernos de países centrales, en particular el de Estados Unidos (Berman, 1983; Apple, 2001; Calandra, 2011; 2012). En esta misma línea, existe actualmente en Argentina un conjunto de estudios que se focalizan en las características de la restauración conservadora en la educación. Tal es el caso del de Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2019) que analizan los procesos de mercantilización y privatización de la educación. Su interés se centra en las estrategias de diferentes actores estatales y no estatales, públicos y privados, y en su estudio realizan un relevamiento, sistematización y análisis de los ejes de la política educativa del gobierno de Mauricio Macri. Esta investigación recupera los estudios realizados por Stephen Ball (2003; 2008; 2011; 2014; 2018a; 2018b, Ball y Youdell, 2007), quien reflexiona sobre los aspectos de la privatización de la educación y de las políticas públicas a nivel global y en el Reino Unido, en particular. Sus investigaciones también son antecedentes claves para nuestra pesquisa ya que Ball se sumerge en el análisis de lo que categoriza como “filantropía estratégica” y “proceso de sustitución” (Ball, 2011), proceso que reemplaza a actores tradicionales del sector público por otros como empresas, instituciones benéficas, organizaciones de voluntarios y empresas sociales. Los múltiples sectores del capital transnacional ven a la educación como un gran negocio y apuntan

a diversas formas de privatización y mercantilización que no se excluyen entre sí, sino que se complementan orgánicamente. Por un lado, se encuentra la forma más conocida y evidente de la privatización que consiste en la proliferación y aumento de instituciones privadas. Por otro lado, se sabe también de la política de subsidios por parte del Estado hacia las instituciones privadas. Pero existen otras, nuevas, formas de privatización y mercantilización que se complementan con las anteriores y que suelen estar más veladas y disimuladas. Una de las tendencias que viene desplegándose consiste en la introducción e injerencia -por no decir invasión- de las organizaciones del sector privado que venimos analizando, y corporaciones empresariales nacionales, regionales y multinacionales, en la definición e implementación de proyectos y propuestas educativas en el sector público (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2019).

En efecto, la principal estrategia político-educativa de los grupos de la derecha comporta un intento de reposicionamiento de políticas neoliberales y neoconservadoras, pero con formas y propuestas nuevas como el *Gerencialismo* (Ball, 2003) o la *Nueva Gestión Pública (NGP)*<sup>26</sup> (Verger y Normand, 2015). El *Gerencialismo* es el “mecanismo clave en y para la reforma política y la re-ingeniería cultural del sector público” (Ball, 2003, p. 90). Representa la introducción de una nueva forma de poder en lo público, cuyas características son la incorporación en las escuelas de regímenes empresariales y competitivos mercantilizados que consideran al aprendizaje en términos de resultados rentables y de productividad. Y “más que un cambio <<de una vez por todas>>, es un debilitamiento continuo, compuesto de grandes y pequeños cambios que se dan en gran cantidad y variedad” (Ball, 2003, p. 90). Puiggrós (2017) afirma que pasamos de una era caracterizada por el financiamiento de los Organismos Internacionales en la educación pública al momento actual en el que se está produciendo una invasión de corporaciones nacionales e internacionales en la política educativa. Los principios y políticas de la NGP o del *Gerencialismo*, se han tornado hegemónicos en la dirección de los cambios educativos (Palacios Díaz, Hidalgo Kavada, Cornejo Chávez y Suárez Monzón, 2019).

Otra de las características dominantes de la *NGP* -que también implica una nueva forma de privatización de la educación- es que gerentes y/o empresarios forman parte del Estado, y como funcionarios y/o asesores estatales diseñan y gestionan las políticas públicas con lógicas del sector privado y las orientan hacia el mercado. Como sostiene Castellani (2019), desde los años noventa se viene desarrollando este proceso signado por el avance empresarial en el ámbito de la educación orientado a la construcción de propuestas educativas. De hecho, durante el gobierno de la *Alianza Cambiemos* a nivel nacional, como en el caso del gobierno del CABA en la actualidad, las redes público-privadas de incidencia cobraron un gran impulso y ocuparon un lugar central y estratégico debido a los estrechos vínculos establecidos entre funcionarios gubernamentales, empresarios y directivos de las fundaciones y ONG's educativas (Castellani, 2019). En el próximo apartado, presentaremos un caso de estas nuevas formas encubiertas de privatización de la educación.

## LA PRIVATIZACIÓN ENCUBIERTA DE LA EDUCACIÓN: DE LA FUNDACIÓN BUNGE Y BORN AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Al comienzo del artículo comentamos acerca de los recortes en el presupuesto educativo y el aumento en la transferencia de fondos para subsidiar a la educación privada por parte del GCBA. También hicimos alusión a los vínculos entre empresas, fundaciones, ONG's y funcionarios/as públicos, como una de las formas actuales de privatización de la educación. Estos procesos y dinámicas que analizamos se amalgaman en una figura: la Directora General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la CABA, Constanza Ortiz.

Una aclaración metodológica antes de continuar. El análisis de este “caso” nos lo “impuso” la empiria. En efecto, analizar el caso de Ortiz no fue una decisión teórica tomada a priori. Al comienzo de la investigación definimos realizar un análisis sobre el perfil, la trayectoria y pertenencia de las/os Directoras/es y Subsecretarias/os del Ministerio de Educación del GCBA, para indagar sobre la existencia (o no)

de vínculos entre funcionarias/os y empresas, fundaciones, ONGs. ¿Quiénes son? ¿Cuál es su formación? ¿Dónde estudiaron? ¿Dónde trabajaron con anterioridad?, fueron algunos de los interrogantes que guiaron la construcción de la muestra. A partir de la búsqueda y análisis que realizamos, hallamos que en su amplia mayoría las/os funcionarias/os comportan las siguientes características: a) Sus estudios de grado y/o posgrado los realizaron en universidades privadas; b) Fueron miembros de fundaciones, con diferentes tipos de cargos; c) Sus trabajos/actividades anteriores no tienen nada que ver con la educación, más bien sus antecedentes se vinculan al campo empresarial, o si están vinculados a la educación, lo están en el ámbito privado. Ortiz reunía, no solo todas estas características, sino que se destacaba tanto por su cargo en la actualidad, como por sus antecedentes académicos y su experiencia laboral previa. La actual Directora de Gestión Privada -que entre el 2016 y 2019 fue directora de Planeamiento Educativo- es Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Católica Argentina (UCA), Magister en Administración y Políticas Públicas por la Universidad de San Andrés. Fue, hasta ocupar el cargo en el Ministerio de Educación del GCBA, Directora del Programa de Becas de Grado de la Fundación Carolina y gerenta de proyectos y coordinadora del área de Educación de la Fundación Bunge y Born<sup>27</sup>. Las características de Ortiz permiten advertir que, como sostiene Puiggrós (2021), “el GCBA asume no solo posturas, sino compromisos concretos con las corporaciones y los más importantes asesores pedagógicos del GCBA son cabezas de corporaciones privadas, de fundaciones”. La formación y trayectoria de Constanza Ortiz, sintetiza, desde nuestra interpretación, este entretrejeido privado-público que venimos analizando y expresa una de las nuevas formas de privatización encubierta de la educación: la colocación de funcionarios en el Estado por parte de las empresas, fundaciones u ONGs. Desde la perspectiva de Ball y Youdell (2007), afirmamos que se trata de una privatización encubierta de la educación pública porque no es una evidente política privatizadora y porque introduce la participación del sector privado en la educación pública y en la propia política educativa de modo velado.

El caso de Ortiz nos abrió otra puerta de indagación: los proyectos educativos de la Fundación Bunge y Born. Si bien formalmente cambió su nombre a Bunge Argentina, Bunge y Born es la corporación empresarial de agronegocios más importante de la Argentina<sup>28</sup> que en el año 1963 fundó la Fundación. La Fundación se dedica al desarrollo de proyectos en las áreas de arte y cultura, salud y educación; al financiamiento de la investigación científica y a la formación de recursos humanos a través de becas, premios y subsidios. Su financiamiento proviene de fondos propios, donaciones de privados y acuerdos con otras fundaciones y/o empresas y organismos nacionales e internacionales. Uno de los aspectos que en los documentos de la Fundación se destaca explícitamente, es que trabajan “en alianza con organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y científicas, y hacedores de políticas públicas, locales y del exterior”<sup>29</sup>.

En el área de educación, su directora actualmente es Alejandra Candia<sup>30</sup> y los proyectos se focalizan en primera infancia, educación rural, educación agrotécnica y educación científica. Su iniciativa más antigua y estratégica es el programa *Sembrador*. *Sembrador* es un “programa de fortalecimiento de escuelas rurales del país”<sup>31</sup> que vienen desarrollando desde el año 1974 y a partir de 1999 cuenta con el apoyo de la Fundación Pérez Compagnon como socio estratégico. Excede a los objetivos del presente artículo ahondar en la descripción y análisis de este programa, pero no queremos dejar de mencionar algunos de sus aspectos porque consiste en un ejemplo pertinente respecto de lo que venimos problematizando. Programas como *Sembrador* -su estudio y análisis- son los que nos permiten construir las ideas que compartimos aquí.

En primer lugar, hasta que Constanza Ortiz comenzó a trabajar en el Ministerio de Educación de la CABA, fue la responsable de coordinarlo.

En segundo lugar, es un programa que, como mencionamos, data de 1974 y que, por lo tanto, trasciende largamente a los distintos gobiernos. Se trata de un proyecto de largo aliento que con el correr de los años se fue expandiendo y alcanzando altos niveles de legitimidad e injerencia en el sector público. En efecto, entre sus objetivos plantean que:

Sembrador se propone colaborar con la mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales en todo el país [...] aspira a convertirse en aliado estratégico de las escuelas rurales para orientarlas, asistirles y acompañarlas<sup>32</sup>.

En tercer lugar, se trata de un programa que interviene en las escuelas rurales públicas de todo el país a través de diferentes líneas de acción: *Domo cósmico*, un dispositivo lúdico-recreativo para nivel inicial; *Proyecto Vektor*, un programa de entrenamiento matemático-cognitivo basado en aplicaciones tecnológicas móviles; *Festival Spark*, un encuentro educativo que se realiza desde el año 2018; y MOOC, que consiste en un conjunto de cursos<sup>33</sup> para docentes y profesionales de la educación. En efecto, MOOC radica en una iniciativa de *Capacitación docente en contextos rurales* que consta de una serie de cursos que conforman el *Programa de especialización en educación básica en contextos rurales*. Estos cursos son ofrecidos por las fundaciones Bunge y Born y Perez Companc junto con la Universidad Austral. Unas de sus características principales son que son abiertos, gratuitos y flexibles. Es decir, pueden participar docentes y profesionales de la educación que se desempeñan en escuelas rurales de todo el país, sin costo y con su propio ritmo de estudio. Los temas de los cursos abarcan el análisis del concepto de ruralidad, estudios sobre liderazgo y gestión escolar, elaboración de propuestas de enseñanza, la relación entre la escuela y la comunidad, la alfabetización en contextos rurales, la enseñanza de las ciencias naturales, y la educación ambiental. Parte fundamental de estos cursos consiste en la elaboración de propuestas/proyectos de intervención concretos en las escuelas a partir de los temas trabajados.

Como puede apreciarse, estas líneas de acción que acabamos brevemente de analizar y que conforman el programa *Sembrador*, configuran orgánicamente una estrategia de injerencia y privatización encubierta de los grupos privados en la educación pública.

## CONCLUSIONES: FINAL ABIERTO

El presente artículo parte de la necesidad social, política y ética de estudiar a la derecha en el contexto actual y, específicamente, su proyectos y acciones en el campo de la educación. Un objeto de investigación novedoso, dinámico, cambiante, que nos presenta la complejidad de convivir con un final abierto.

Comenzamos con una introducción que sitúa la gravedad de la problemática del avance de las fuerzas de derecha y su acentuación en el marco de la pandemia. Si a comienzos de la pandemia cierto optimismo invadió a intelectuales que esperanzadoramente plantearon que de esta experiencia podía emerger un mundo más igualitario y justo -como por ejemplo, Žižek (2020)-, la historia de estos últimos meses está mostrando un fortalecimiento de una derecha neofascista a nivel mundial, que tiene su capítulo educativo. Asistimos a un fenómeno de ascenso y radicalización de la derecha y su proyecto educativo privatizador que asume nuevas formas/distintas a las de los años noventa, que caracterizamos -siguiendo a Ball y Youdell (2007)- como formas encubiertas de privatización de la educación. Este proceso consiste en un desafío para la teoría educativa crítica: analizar las nuevas y diversificadas formas de privatización neoliberal. Agotados los intentos y modos de privatización “clásicos”, el sector privado tuvo que buscar otras formas de penetración en el sistema que, aunque algunas no son del todo nuevas, sí en los últimos años han cobrado mayor dimensión.

En este sentido, y a partir de un primer trabajo exploratorio que realizamos en el marco de nuestra investigación, identificamos lo que denominamos como una constelación de grupos, es decir, una gran cantidad y variedad de grupos privados de distinto origen y tipo, cuyo punto en común es un enfoque neoliberal/conservador del mundo y la educación. Creamos la categoría de constelación de grupos, porque es una imagen que nos permite observar la compleja trama que se articula entre los diferentes grupos privados de la derecha, sus proyectos y su injerencia en el ámbito público.

En este artículo nos detuvimos en dos casos particulares. #ALasAulas, un conglomerado de grupos privados que se unió a la luz del reclamo por la vuelta a la presencialidad en el marco de la pandemia. Y la Fundación Bunge y Born, una institución creada hace cincuenta años y que, desde ese entonces, implementa proyectos

educativos que penetran en la escuela pública, y orientan y direccionan modos de pensar, hacer y ser en la práctica pedagógica. A la elección de estudiar a esta fundación, arribamos por los vínculos orgánicos que existen entre Bunge y Born y el Ministerio de Educación de la CABA, a través de la figura de la Directora de Educación de Gestión Privada. Esta relación no es casual, sino que la identificamos como una de las nuevas estrategias de privatización de la educación. Del análisis de estos grupos emergen dinámicas privatizadoras propias de la época: la invasión de las corporaciones en la educación pública; la colocación de funcionarios/os en el Estado por parte de las empresas, fundaciones, asociaciones u ONGs; la trascendencia de los grupos y sus políticas, por sobre los gobiernos.

La situación inaudita que nos encontramos transitando, reclama la necesidad de indagar sobre qué está ocurriendo con y en la educación durante esta coyuntura y nos interpela a construir conocimiento que ensayen respuestas a la crisis educativa, a la par de imaginar y planificar futuros posibles y deseables para el sistema educativo a nivel nacional. La educación en la pospandemia demandará la definición de políticas públicas novedosas y complejas que garanticen el derecho humano a la educación. Constituye una oportunidad para pensar y hacer otra escuela: más democrática, más dialógica, más crítica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1997). Educación, identidad y papas fritas baratas. En Gentili, P. (comp.) Apple, M. y da Silva, T. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Apple, M. (2001). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Apple, M. (2020). COVID 19, mercantilización y la pérdida de la educación crítica. *Ateneo IICE-UBA*. 21 julio 2020. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=C\\_UuMZ9kxFc](https://www.youtube.com/watch?v=C_UuMZ9kxFc)
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía XV* (37), 87-104.
- Ball, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56, 747-765. DOI: 10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa* (36), 25-34.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. (2018a). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, 1-15.
- Ball, S. (2018b). Corporate Elites and the reform of public education, *Educational Review*, 70 (3), 383-384, DOI: 10.1080/00131911.2017.1375808
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres, Inglaterra: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Berman, E. (1983). *The Influence of the Carnegie, Ford, and Rockefeller Foundations on American Foreign Policy: The Ideology of Philanthropy*. New York, USA: State University of New York Press.
- Boron, A. (2021). Sobre el poder permanente en la Argentina. *La Tecl@ Eñe*. Recuperado de <https://lateclaenerevista.com/sobre-el-poder-permanente-en-la-argentina-por-atilio-boron/>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Buenos Aires, Argentina: Tinta limón.
- Brown, W. (2020). Neoliberalismo en ruinas: una conversación con Wendy Brown. *Jacobin, América Latina*. Recuperado de <https://jacobinlat.com/2020/12/03/el-neoliberalismo-en-ruinas/>
- Calandra, B. (2012). Del "terremoto" cubano al golpe chileno: políticas culturales de la Fundación Ford en América Latina (1959-1973). En Calandra, Benedetta y Franco, Marina. *La guerra fría cultural en América Latina. Desafíos y límites para una nueva mirada de las relaciones interamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Calandra, B. (2011). La Ford Foundation y la "guerra fría cultural" en América Latina (1959-1973). *Americanía* (1), 8-25.
- Castellani, A. (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018). *Informe de Investigación N° 6*, Buenos Aires, Argentina: Observatorio de las elites. CITA UMET-CONICET.
- Day, M. (2021). No es un acto de Dios. *Jacobin, América Latina*. Recuperado de <https://jacobinlat.com/2020/09/25/no-es-un-acto-de-dios/>
- Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. Segunda edición. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación, CTERA.
- Fitoussi, J. y Ronsavallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- García Linera, Á. (2011). *EL "OENEGISMO", ENFERMEDAD INFANTIL DEL DERECHISMO (O cómo la "reconducción" del Proceso de Cambio es la restauración neoliberal)*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional, Bolivia.
- García Linera, Á. (2020). *Reaccionarismo y fascismo en el siglo XXI*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=sjKN7LNy0E4&fbclid=IwAR2zhDndmKblEMZlKzam7-GSivTq\\_CzPF4DhWi3GR32IOTnI8SMht0gfy6Y](https://www.youtube.com/watch?v=sjKN7LNy0E4&fbclid=IwAR2zhDndmKblEMZlKzam7-GSivTq_CzPF4DhWi3GR32IOTnI8SMht0gfy6Y)
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2020). *Razones para ser anticapitalistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Imen, P. (2021). ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J. y Salvia, A. (coord.) (2018) *La Argentina En el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Klein, N. (2021). Bernie Sanders en la asunción de Joe Biden. *Página/12*. Recuperado el 1/2/21.
- Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo: Fascismo y revolución*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Ministerio de Educación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Buenos Aires, Argentina.
- Mound, J. (2020). Neoliberal Education Reformers Have Found a New Way to Scapegoat Teachers. *Jacobin*. Recuperado de <https://jacobinmag.com/2020/10/neoliberal-education-reform-scapegoat-teachers-covid-19-re-opening-school>
- Negróni, M. (2013). *Pequeño mundo ilustrado*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra.
- Palacios Díaz, D., Hidalgo Kavada, F., Cornejo Chávez, R. y Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas en Tiempos de Reforma

- Global. Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27 (47), 1-30. DOI:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Puiggrós, A. (2017). Conferencia Magistral. *XXXIX Congreso de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*. Buenos Aires, Argentina.
- Puiggrós, A. (2021). [La Violeta]. (25 de febrero de 2020). Adriana Puiggrós. Facebook. Recuperado de [https://www.facebook.com/watch/live/?v=267293524799229&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=267293524799229&ref=watch_permalink)
- Rodríguez, L. (2021). ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- Romano, S. (2015). Guatemala, Estados Unidos y las ONGs: La desarticulación del Estado y el rol de la asistencia. *De Raíz Diversa*, 3 (5), 41-70.
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- UNESCO (2020). *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID-19*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Revista Educação & Sociedade* 36 (132), 599-622.
- Wanschelbaum, C. (2020). Sobre la viralización de la educación. *Boletín N° 134 de la Secretaría de Educación de la CTERA*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://ctera.org.ar/index.php/educacion/item/3556-sobre-la-viralizacion-de-la-educacion>
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.
- Žižek, S. (2011). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Žižek, S. (2020) *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Madrid, España: Nuevos Cuadernos Anagrama.

## NOTAS

- 1 Resolución N°108/20 del Ministro de Educación de la Nación.
- 2 En nuestro país, la Secretaría de Educación de la Nación implementó el "Programa Seguimos Educando" que consistió en la producción y distribución de material impreso con contenidos y actividades escolares y programas de televisión y radio diarios.
- 3 Por formas híbridas de educación en el hogar Apple entiende "una variante de la educación a distancia en la que el sistema escolar y su plan de estudios ingresan al hogar de una manera más o menos organizada" (Apple, 2020, p. 1).
- 4 La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación sostiene que "las disparidades en las experiencias de educación remota que atravesaron los estudiantes está condicionada, en gran medida, por los recursos disponibles en los hogares [...] La dotación de recursos tecnológicos para sostener la actividad educativa en los hogares es desigual según la condición económica y las regiones del país" (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación, 2020).
- 5 Baudelot y Establet, 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Braslavsky, 1985; Willis, 1988; Apple, 1987, 1996, 1997, 2012; Fitoussi y Ronsavallon, 1997; Dussel, 2004; Gentili, 2011; Kaplan y Piovani, 2018.
- 6 ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- 7 Educación, un desafío renovado. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/editoriales/wisim-dunt-ulluaptar-commy-nulla-aliquis-nostio-ea-feugaiteducacion-un-desafio-renovado-nid2355468/>
- 8 Al momento de la decisión de reabrir las escuelas en Argentina existían un acumulado de 1.980.347 de casos y 49.171 fallecimientos. Datos del 8/2/2021.
- 9 Puiggrós, A. [La Violeta]. (25 de febrero de 2020). *Adriana Puiggrós*. Facebook. [https://www.facebook.com/watch/live/?v=267293524799229&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=267293524799229&ref=watch_permalink)
- 10 Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/soledad-acuna-vamos-seguir-trabajando-para-llegar-un-acuerdo-para-que-chicas-y>

- 11 Horacio Rodríguez Larreta. [horaciorlarreta] (9 de octubre, 2020) #Desde hace dos meses, junto con @Soledad\_Acunia veníamos insistiendo en la necesidad de revincular a los chicos y las chicas con las escuelas. Y, después de mucho esfuerzo, consensuamos que a partir del martes se retoma gradualmente la presencialidad. [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/horaciorlarreta/status/1314709940561473536>
- 12 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Protocolo para el inicio de las clases presenciales 2021*. Recuperado de <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MSGC-MEDGC-1-21-ANX.pdf>
- 13 Para acceder al detalle de cada uno de estos items ver: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Protocolo para el inicio de las clases presenciales 2021*. Recuperado de <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MSGC-MEDGC-1-21-ANX.pdf>
- 14 En base a una encuesta realizada en 611 establecimientos educativos de la CABA, la Unión de Trabajadores de la Educación elaboró el informe “Mapa de riesgos”.
- 15 Compartimos algunos de esos datos: el 66% de las aulas en las escuelas de la CABA no tienen ventilación suficiente y necesaria para evitar el COVID; el 25,1% de las aulas tiene una sola ventana; el 46% de los/as estudiantes viaja en transporte público para llegar hasta las escuelas; el 68% de las/os docentes de nivel medio trabajan en más de dos establecimientos (algunos hasta en cinco o seis); el 70,9% de los establecimientos no cuentan con la cantidad de baños necesarios, ni la cantidad de bancos individuales para garantizar el distanciamiento de 1,5 metros entre estudiantes (el 62,1% de las aulas tiene bancos dobles y el 32% individuales); y ninguna de las escuelas tiene medidor de dióxido de carbono, que es una de las medidas principales que tomaron en escuelas de Europa -reiteradamente citadas por las autoridades del GCBA como ejemplos a seguir- para evitar el contagio a través de aerosol.
- 16 Tal como afirma López, secretario de UTE, “Exactamente el 3 de marzo la curva de contagios en CABA deja de caer y empieza a subir. ¿Qué pasó el 3 de marzo? Se cumplieron justo 14 días del 17 de febrero, la fecha del inicio improvisado del ciclo lectivo en CABA”. En su twit adjunta un gráfico que permite observar cómo a partir de 3/3 la curva va en ascenso. Eduardo López. [eduardolopezute] (26 de marzo, 2021) #¿Casualidad? Exactamente el 3 de Marzo la curva de contagios en CABA deja de caer y empieza a subir. ¿Que pasó el 3 de Marzo? Se cumplieron justo 14 días del 17 de febrero, la fecha del inicio improvisado del ciclo lectivo en CABA. Ahora intentan flexibilizar los protocolos. [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/eduardolopezute/status/1375561005137297413>
- 17 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Boletín Oficial 13/01/2021*. Recuperado de <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar>. Allí se pueden encontrar la baja de licitaciones para la construcción y remodelación de edificios escolares.
- 18 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Boletín Oficial 29/01/2021*. Recuperado de <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar>
- 19 #ALasAulas [A Las Aulas]. Recuperado de <https://www.facebook.com/alasaulasarg>
- 20 Hasta marzo de 2021 se contabilizan 138 organizaciones, entre las que se destacan: Agenda Educativa, AIEPBA, Anpuy, Argentinos por la Educación, BisBlick, Cimientos, Colegios River Plate, Colegio San Andrés, Colegio Tarbut, Consejo empresario mendocino, Comisión de Pastoral Social de la Diócesis de San Rafael, Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Cruz Roja, Enseña por Argentina, Fe y Alegría Argentina, Fundación La Nación, Fundación Noble Grupo Clarín, JA Argentina, IDEA, Varkey Foundation, Fundación Germinare, Fundación Nordelta, Cáritas Argentina, CILSA, Misiones Rurales Argentinas.
- 21 <https://www.alasaulas.org>
- 22 <https://www.alasaulas.org>
- 23 La primera reunión fue el 29 de diciembre de 2020 y la segunda el 19 de enero de 2021.
- 24 Trotta, N. [NicolasTrotta]. (19 de enero de 2021). *Junto al secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, Pablo Gentili, y el presidente del Consejo Nacional de Educación, Axel Rivas*. Facebook. <https://www.facebook.com/trottanico/posts/1456207114758817>
- 25 ¿Por qué la derecha eligió a la educación como caballito de batalla? *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/322182-por-que-la-derecha-eligio-a-la-educacion-como-caballito-de-b>
- 26 La NGP es un programa de reforma del sector público inspirado en las lógicas del sector empresarial privado.
- 27 Constanza Ortiz. Directora General  
Lic. en Ciencias Políticas con especialización en Procesos Políticos (UCA) y magister en Administración y Políticas Públicas (Universidad de San Andrés), con postítulo cursado en Evaluación de la Calidad del Desempeño Docente (UCA). Fue gerente de Proyectos y coordinadora del área de Educación de la Fundación Bunge y Born, directora de Becas de Grado en la Fundación Carolina de Argentina, y consultora en IPE-UNESCO y BID. Fue directora de Planeamiento Educativo en GCABA (2016-2019). Fuente: Página institucional del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/institucional-ministerio-de-educacion/dg-educacion-gestion-privada>
- 28 Fue creada en el año 1884 y durante todo el siglo XX se dedicó a la comercialización y exportación de granos y oleaginosas. Su principal empresa fue Molinos Río de la Plata. Actualmente -y a partir de la adquisición de empresas nacionales-, no

solo se dedica a la comercialización e industrialización de cereales y oleaginosas, sino también a la producción de energía y fertilizantes. Como explican en su página web "Bunge Argentina es una de las principales compañías de agronegocios del país. Contribuye desde el inicio de la actividad agrícola, ofrece a productores agropecuarios, fertilizantes de producción nacional, integra la comercialización, la recepción y el almacenaje de granos, la industrialización de oleaginosas, la producción de harinas con diferentes contenidos proteicos y aceites vegetales, tanto refinados para consumo humano como crudos, destinados principalmente al mercado externo". Fuente: <https://www.bungeargentina.com/nosotros/acerca-de-bunge-argentina>

29 <https://www.fundacionbyb.org/la-fundacion>

30 Licenciada en Economía Empresarial, Universidad Torcuato Di Tella. Magíster en Administración y Políticas Educativas, Universidad de Columbia.

31 Recuperado de <https://www.fundacionbyb.org/la-fundacion>

32 Recuperado de <https://programasembrador.org/webroot/index.php/pages/institucional#quienes-somos>

33 Los cursos son: "Educación en contextos rurales: perspectivas para América Latina", "Gestión estratégica de escuelas en contextos rurales", "Enseñar, aprender y evaluar en escuelas de contextos rurales" y "La escuela y su comunidad: lecciones desde la ruralidad", "Jugar y aprender matemática en aulas heterogéneas", "La alfabetización temprana en contextos rurales", "El trabajo por proyectos en escuelas de contextos rurales", "La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria", "Educación ambiental para la biodiversidad".

## Simulación de Juicios con Casos Reales: Competencias Comunicativas en la Argumentación Jurídica

Simulation of Trials with Real Cases: Communicative Competences in Legal Argument

*Jorge Cortes-Monroy de la Fuente*  
*Universidad de Antofagasta, Chile*  
jorge.cortesmonroy@uantof.cl

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-326>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494017>

*Gina Morales Acosta*  
*Universidad de Antofagasta, Chile*  
gina.morales@uantof.cl

*Jorge Cortes-Monroy Fernández*  
*Universidad de Chile, Chile*  
jorgecortesmonroy@berkeley.edu

Recepción: 11 Mayo 2021  
Aprobación: 23 Junio 2021

### RESUMEN:

El presente trabajo, tiene por finalidad la descripción de la herramienta pedagógica de simulación de juicios de casos reales para las competencias comunicativas en la argumentación jurídica del curso de litigación penal de los estudiantes de pre-grado de Derecho. La metodología del estudio es cualitativa, Investigación-Acción-Participación (IAP) en contextos jurídicos para el estudio de un caso con estudiantes universitarios. El resultado devela la importancia de la combinación de métodos de estudio como herramienta pedagógica, así considerar una combinación de situaciones de casos reales con la resolución de problemas y la simulación de juicios colocan a los estudiantes en contacto con las diversas situaciones posibles que intervienen en la vida real para un juicio y les permite colocarse en el lugar del Otro. La conclusión se orienta al desarrollo de competencias comunicativas en la argumentación jurídica que conduce la litigación penal de forma oral con la realimentación experto-novato y de pares académicos.

**PALABRAS CLAVE:** competencia profesional, jurisprudencia, procedimiento legal, derecho a la justicia.

### ABSTRACT:

The purpose of this work is to describe the simulation of trials as a pedagogical tool to develop communication skills for legal argumentation in courses of criminal litigation for undergraduate law students. The methodology of the study is qualitative, research-action-participation (IAP) in legal contexts for the study of a case with university students. The results reveal the importance of combining real case studies with solving related problems and simulating case trials in the pedagogy of legal argumentation. The results also underscore some possible problems that may arise in real life trials, and show the usefulness of role-taking and adopting the second-person standpoint (i.e. the perspective of the other) to resolve issues that emerge in the application of the criminal law. We conclude by showing the importance of developing communicative competences for legal argumentation in oral criminal litigation, for which expert-novice feedback, as well as feedback from other law students, play a fundamental role.

**KEYWORDS:** professional Competence, jurisprudence, legal procedure, access to justice.

### INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales permanentes llevan a problematizar en la academia la importancia de la díada de enseñanza-aprendizaje para conocer el proceso penal y el impacto de los errores en el sistema (Duce, 2018). Dichos errores se pueden problematizar y recrear como estrategia pedagógica a través del estudio detallado de casos reales. Esto con el fin de practicar lo aprendido instalando juicios simulados de dichos casos para desarrollar de mejor forma las competencias comunicativas en la argumentación jurídica. Competencias

necesarias para que los estudiantes puedan desempeñarse en la vida profesional futura de la mejor manera que sea posible.

Para conocer la forma en que se desarrollan los juicios, los estudiantes recurren a todos los medios audiovisuales disponibles actualmente, como el canal de televisión del Poder Judicial de Chile, videos en YouTube, a la asistencia presencial de audiencias de juicios reales tanto en los Juzgados de Garantía como en el Tribunal del Juicio Oral en lo Penal, a fragmentos de películas comerciales de casos ficticios y, a documentales de juicios emblemáticos disponibles en la red.

En los últimos veinte años en Latinoamérica se ha iniciado un proceso gradual de cambio en el método de enseñanza-aprendizaje del Derecho (Silva, 2009), derivado del cambio de paradigma en los procedimientos judiciales se han reemplazado la escritura preferentemente de los antiguos códigos de procedimiento por la oralidad en los procesos reformados penal, laboral y de familia (Villadiego, 2016). Se han ido adoptando cada vez más como instrumento de formación de los estudiantes de Derecho los cursos de litigación definidos como la enseñanza y aprendizaje del arte de litigar (Puelles, 2015), complementando, entre otras herramientas educativas innovadoras, con la del estudio de casos reales, con la resolución de problemas jurídicos concretos derivados del estudio de esos casos reales y la simulación de estos (Larroucau, 2015).

Es el mismo proceso que han vivido en el Derecho comparado (Sánchez-Bayón, 2012) diversos países latinoamericanos que han emprendido una profunda revisión de sus códigos de procedimiento para reemplazar los antiguos procedimientos escritos por procedimientos preferentemente orales. Se demandan nuevos métodos educativos para la formación de los estudiantes de Derecho (Guastavino, 2011), en que se integren los juicios simulados como método de enseñanza-aprendizaje significativo, vistos estos como una herramienta que complemente la clase magistral, clásica y tradicionalmente utilizada en la formación en Ciencias Jurídicas. Es decir, que se precisa una innovación docente para propósitos académicos en respuesta a las demandas sociales que precisan considerar la virtualidad mediante el uso de plataformas de simulación (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020).

En el predominio de la clase magistral del sistema educativo tradicional en Derecho para Gerbaudo y Gómez (2014) se señala la Ciencia de este como característica principal un punto de vista positivista, se le asignaba al estudiante un rol receptivo y pasivo, de memorización de la bibliografía sugerida y reproducción del contenido, siendo el grado de fidelidad en la reproducción de éste el indicador determinante del éxito académico. La enseñanza en este sistema era principalmente teórica prescindiéndose de elementos fácticos que explicarían la aplicación, funcionamiento y operación del Derecho, lo que evidenciaba las dificultades de aplicación en las actividades profesionales asumidas inicialmente por los recién titulados (Badajoz, 2016).

Sin embargo, debe considerarse que dicha visión sobre la enseñanza del Derecho motivó la transición para una innovación docente en búsqueda de nuevas fórmulas que permitieran mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el propósito de lograr un nuevo perfil profesional de los estudiantes en el área de las Ciencias Jurídicas. Y poder extrapolar las estrategias jurídicas apropiadas en distintos contextos, siempre respetando la ética profesional. En tal sentido, la formación de abogados y operadores jurídicos, en los tiempos actuales, demandaba una adecuada preparación, principalmente para el debate jurídico en los tribunales de justicia en forma oral, lo que ameritaba una revisión de nuestros procesos educativos (Cuba y Domínguez, 2016).

Las competencias comunicativas en la argumentación jurídica (Núñez y Cuba, 2018) indican que la capacidad de usar el lenguaje oral, requiere que los estudiantes desarrollen un vocabulario técnico en litigación penal para su posterior uso y una claridad del signo de la riqueza léxica, en términos que se plantean en la sinonimia y la polisemia en contextos especializados (Martínez, 2010), lo que se mejora considerablemente en contexto de juicios simulados, especialmente, cuando ellos se obtienen de casos reales.

En la discusión sobre cómo cambiar y mejorar la enseñanza-aprendizaje del Derecho, en el ámbito internacional, se han efectuado distintas y diversas encuestas para determinar lo que los estudiantes quieren en su preparación jurídica de pre-grado, las principales valoraciones de los estudiantes estaban asociadas a los espacios a través de los cuales se pudiera potenciar su preparación para situaciones de conflicto. En orden

de prelación, al contrastar dichas encuestas con la opinión de los operadores jurídicos, estas necesidades son: a) Prácticas jurídicas pre-profesionales, b) Ejercicios de simulación de juicios, c) Juegos de roles y d) Asignaturas optativas, entre las que se encuentran principalmente: lógica, argumentación jurídica y por supuesto, litigación (Baytelman y Duce, 2015). Las ventajas en el método del estudio de casos en la enseñanza del Derecho (Limpías, 2012) permite a los estudiantes desarrollar sus capacidades de investigación en grupos de selección y recopilación de material que les servirá para continuar su actividad de aprendizaje.

Por su parte, el método de enseñanza basado en la resolución de problemas (Vasserot, 2009) implica que los estudiantes deberán resolver conflictos jurídicos complejos y concretos y hacerlo en grupos, teniendo en este caso como principio los antecedentes reunidos en la etapa del estudio y selección de casos de la fase previa. Los estudiantes en el método de aprendizaje por simulación deben revivir los casos reales, identificados en el estudio de casos y en la resolución de problemas, sobre los que ha versado su investigación y han resuelto los problemas concretos identificados en cada uno de ellos (Tomás y Castillo, 2014).

La simulación del estudio de casos es considerada como una herramienta pedagógica (Martin y Prieto, 2014) donde se ambienta un espacio de utilidad. Es decir, como un tribunal o una corte verdadera con asignación de roles a los estudiantes e interpretación en el marco jurídico, con ello experimentan dichos roles buscando mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el ejercicio práctico basado en casos reales. En esto se provoca por parte de los pares académicos posibles resoluciones del problema, diferentes a las observadas en el estudio estático de los casos reales. Esta práctica incentiva el aprendizaje significativo del Derecho, ya que los estudiantes aprenden y reflexionan de los errores develados, lo que les permitirá en el ejercicio de la profesión jurídica a los recientes titulados extrapolar esas experiencias de simulación a la litigación penal profesional.

Modelar el rol de abogado, mediante las competencias comunicativas en la argumentación jurídica de forma oral, el uso de vocabulario técnico, el conocimiento legal, la realimentación en la díada de novato-experto y la lectura de contexto como herramienta de la pragmática del estudiante que lo ubica como un sujeto histórico situado (Zemelman, 2011). Es decir, ajustado a las circunstancias de contexto de cada caso, además de la conducta esperada frente a las demandas sociales como profesionales que van más allá del uso de una vestimenta formal y el respeto del protocolo y jerarquías de la rama judicial.

Si bien el estudio de caso pretende ser lúdico se deben considerar y problematizar continuamente las implicaciones legales para la vida de las personas al no realizar una adecuada litigación en los casos reales. Así, el presente trabajo tiene por finalidad la descripción de la herramienta pedagógica de simulación de juicios de casos reales para la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas en la argumentación jurídica del curso de litigación penal de los estudiantes de pre-grado de Derecho. Esto a través de la metodología de investigación-acción-participación (IAP) en contextos jurídicos, por las implicaciones socio-jurídicas al constituir un método de investigación con potencialidad de elevar la capacidad/habilidad/competencia de actores/agentes/factores involucrados en el estudio de eventos, sucesos, hechos o fenómenos de naturaleza social (Contreras, Rincón y Contreras, 2016) como lo es la simulación de casos reales con los que se busca la descripción de la experiencia práctica en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Procesal Penal y las herramientas de innovación docente.

## EL CAMINO DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL PENAL Y LAS HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

Aproximadamente desde el año 2014 a la fecha se realiza en los últimos años de la carrera una combinación de herramientas didácticas como es: el estudio de casos reales, la resolución de problemas jurídicos concretos derivados de esos casos reales (Clatse, 2014) y especialmente, como corolario de ello, los denominados “juicios simulados de casos reales”.

La historia de la idea original, con los grupos de trabajo de estudiantes basándose en los roles repartidos entre ellos, fue que presenciaran primero juicios reales, estudiaran los casos, obtuvieran información relevante del caso, elaboraran argumentos, buscaran material de trabajo en el Juzgado de Garantía y en el Tribunal Oral en lo Penal (TOP), en la Fiscalía local del Ministerio Público, entre los defensores (públicos, licitados y particulares), los abogados querellantes, en la legislación, en la jurisprudencia, en la bibliografía de las respectivas asignaturas, en la biblioteca, en internet, entre otros, que les sirviera para sostener la tesis de condenar o absolver frente al tribunal en el proceso final en la simulación del juicio.

Los y las estudiantes, en ese orden de ideas, debían durante las dos primeras semanas de trabajo en la asignatura conformar los grupos de trabajo, elegir un caso real, de conocimiento de los tribunales penales de la jurisdicción local, regional o nacional. Posteriormente debían trabajar durante dos semanas en la recopilación de los antecedentes para su estudio y análisis posterior con todas las fuentes posibles y debían presenciar, en lo posible, el juicio real efectuado ante los tribunales de la jurisdicción u obtener los videos del Poder Judicial de los juicios realizados fuera de la jurisdicción. En definitiva, debían los y las estudiantes durante las tres semanas siguientes dedicarse, en exclusividad, a preparar el juicio simulado, que se celebraría un día y hora determinados y, en el que los estudiantes se presentarían con la caracterización de rol: como jueces, fiscales, víctimas, las y los acusados, abogados defensores y querellantes, testigos, peritos, policías, entre otros.

Lo anterior como respuesta al desafío de la experiencia del trabajo combinando de estudio de casos reales y resolución de problemas derivados del estudio de casos reales con la realización de juicios reales simulados. En pos de la enseñanza los docentes orientan la introducción de nuevas formas pedagógicas que permitan acercar a los estudiantes al estudio del Derecho, desde la investigación-acción-participación (IAP) en contextos jurídicos. Los académicos en auto desafío de enfrentar la disciplina y las exigencias de dirección docente que permitan ir implementando paulatina y en forma progresiva en las asignaturas de Derecho Procesal Penal, Cátedras de Litigación Penal y un Módulo de integración para generar en los estudiantes un elemento importante para el aprendizaje como es la motivación.

La experiencia se describe en cinco fases de la investigación-acción-participación (IAP) en contextos jurídicos así:

*Fase 0 de búsqueda:* empezamos en la enseñanza-aprendizaje con los estudiantes a través de los casos reales de connotación nacional o regional, de los cuales obtenemos la mayor parte de la información disponible, ya sea directamente en los tribunales de justicia con competencia penal o en los diversos medios de comunicación masivos (Televisión, oral, escrita, imágenes, fotografías, videos, internet) y la incidencia de estos para el debido proceso que contribuyan a conocer de mejor forma el conflicto jurídico a abordar (Aristizábal, Alvarado, Anaya, Becerra y Escárrega, 2014).

*Fase 1 de selección:* los recursos obtenidos por los estudiantes con el apoyo de los docentes se comentan y discuten en aula. Permite a los estudiantes, realizar primero un proceso investigativo de recopilación de la información y posteriormente una recreación de los antecedentes con una exposición jurídica y una discusión reflexiva acerca del caso. En esta metodología de enseñanza-aprendizaje los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso educativo correspondiendo al docente sólo la dirección de las actividades educativas (Clatse, 2014).

*Fase 2 de observación:* asistir y observar juicios in situ (Juzgados de Garantía de y Tribunal Oral en lo Penal) ha permitido constatar que los estudiantes comprenden de mejor manera sus futuras funciones profesionales y lo que se espera de ellos en el futuro como operadores jurídicos en las diversas ocupaciones profesionales que pueden asumir (como abogados, fiscales o jueces). Y adquieren competencias y habilidades, que, de otra manera, resultan improbables de obtener y desarrollar.

Las primeras generaciones de estudiantes, en transferencia de conocimiento, propiciaron esta fase para armar los nexos de vinculación con el medio en aceptación de implementar estas actividades. En diada docente se acompañó para la innovación en la enseñanza y aprendizaje del Derecho, de manera conjunta cooperaron los funcionarios del escalafón superior del Poder Judicial de los tribunales que han colocado

a disposición de los estudiantes su conocimiento y apoyo logístico en la realización de las actividades programadas.

*Fase 3 de empoderamiento:* los estudiantes han asumido sus tareas y roles con gran disposición superando día a día, con creces, las solicitudes, aportando ideas y propiciando actividades innovadoras en el desarrollo de las actividades, mejorando con la experiencia del proceso educativo y nuevas formas de optimizar la actividad de juicios simulados de casos reales. En las actividades realizadas hasta la fecha se ha ido creando una oportunidad para acercar el desempeño profesional a nuestros estudiantes en el aula, donde los estudiantes investigan, presencian, elaboran, exponen y construyen argumentos sobre el desempeño profesional futuro mediante el desarrollo de una actividad educativa innovadora ejecutada no sólo desde el docente sino también desde el estudiante. Así, los estudiantes crean los ambientes necesarios para su mejor desempeño, primero como estudiantes y mañana como operadores jurídicos.

*Fase 4 de realimentación (feedback):* en estos espacios se evidencia el nivel de aprendizaje profesional de los estudiantes hacia los alumnos que se encuentran postulando a la carrera de Derecho. El juicio simulado de casos reales, como culminación del proceso de estudio de casos y de resolución de problemas, en el aprendizaje docente es una herramienta pedagógica que sirve para poner de manifiesto fortalezas y debilidades de la enseñanza de las asignaturas en las cuales se ha implementado, tanto desde la perspectiva del estudiante y las necesidades del medio.

Desde hace dos años se toman los registros, grabaciones en audio y video, de los juicios simulados para que sean los propios estudiantes los que, en la observación de su desempeño basados en el respeto, identifiquen las fortalezas y debilidades propias como de compañeros, y reconozcan aquello en lo que deben trabajar para mejorar, lo que unido a la autocrítica, a las opiniones y sugerencias de compañeras, compañeros y docentes conduzcan y contribuyan a mejorar su desempeño y, en general a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Alineados a un ejercicio crítico de argumentación jurídica y contra-argumentación ajustando sus actividades a los contenidos de las asignaturas de Derecho Penal, Derecho Procesal Penal y especialmente en litigación.

El docente como experto en este mismo acto de revisión de los registros audiovisuales realiza la realimentación necesaria para guiar los resultados de aprendizaje y por lo mismo evaluar las competencias profesionales adquiridas por las y los estudiantes que les demanda la carrera de Derecho.

*Fase 5 de mejoramiento:* Los estudiantes que vivencian la experiencia presentan nuevas propuestas a considerarse para el siguiente año acerca de la forma de desarrollar la actividad, en la medida en que se constituye flexibilidad ante el proceso de formación, las cuales son adoptados por el docente para el proceso educativo siguiente. La situación de realimentación ha permitido incorporar la autoevaluación de las actividades por parte de los estudiantes como una manera innovadora de calificación de sus procesos de aprendizaje.

## APRENDIZAJES A CONSIDERAR

En la ejecución de las actividades educativas referidas a las competencias comunicativas en la argumentación jurídica de los estudiantes de pre-grado de Derecho se destacan las acciones para realizar las actividades innovadoras de carácter docente:

**1.- Elección adecuada del momento para la instrucción de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Derecho.** Las herramientas de innovación docente causan un impacto positivo, requieren del manejo de aspectos teóricos previos y resultados basados en la combinación de tres elementos: el estudio de casos reales, la resolución de problemas atinentes a los mismos y la simulación de juicios de casos reales (Fig. N°.1).



FIGURA N° 1  
 Actividad de Enseñanza Aprendizaje  
 Elaboración propia (2019)

La anterior figura, muestra los elementos de forma combinada, para la adquisición de competencias comunicativas de argumentación jurídica necesarias en la litigación oral. Es preferible diseñar la actividad en circunstancias que los estudiantes hayan pasado un tiempo previo introductorio de (1) un mes aproximadamente e ir trabajando los contenidos teóricos de la asignatura de litigación penal. Esto requiere que hayan aprobado la asignatura teórica de Derecho Procesal Penal y de Derecho Penal para que exista la profundidad en la argumentación jurídica durante el estudio de los casos reales y la resolución de problemas con relación a los mismos casos, como en la simulación de esos juicios reales, previamente estudiados.

**2.- Forma de ejecutar la actividad:** trabajo autónomo del estudiante con preparación individual y grupal de estudio de casos, de resolución de problemas y de simulación de juicios reales y, su inserción en las actividades de la asignatura, tanto de litigación penal como en el módulo de integración de conocimientos. Las actividades tienen por objeto que los estudiantes internalicen nuevos conceptos que les permitan posteriormente una mejor preparación del juicio simulado que deberán instaurar. Para lo cual, se comenta previamente en forma resumida y propositiva con exposición a compañeros para revisión en el aula que permite conversar acerca de sus conclusiones y dudas. La preparación del juicio propuesto se orienta a ser abordado como un trabajo autónomo para reforzar el trabajo de aprendizaje por parte de los estudiantes mediante lecturas complementarias, de forma individual o grupal. Así, como en análisis de temáticas de interés de los estudiantes en el aula vinculados a los casos para trabajar los aspectos diversos que requieren profundización por parte del grupo y que se evidencian de las exigencias del análisis previo del caso.

**3.- Innovación permanente.** Con un mayor tiempo de aplicación de las actividades y tareas programadas van apareciendo nuevos roles o papeles a ejecutar por parte de los estudiantes, otras formas de obtener que las desarrollen en su proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de completar gradualmente el marco de situaciones posibles que intervienen en la vida real en un juicio. Cada semestre se retroalimenta la actividad en roles como funcionarios judiciales y policiales, personal de gendarmería, testigos, peritos y otros que hacen más real la simulación del juicio.

La recolección de muestras con los datos visuales en el aula, se filman las audiencias de juicio oral simulado para que los educandos observen el desarrollo de las Competencias Comunicativas en la Argumentación Jurídica propias y de los compañeros. La revisión conjunta de los datos visuales genera un pensamiento autocrítico para opinar, sugerir, argumentar y debatir cómo se han desempeñado en la actividad y las medidas que se deben adoptar para corregir lo que sea necesario. Se considera un espacio protegido de aula para descubrir las propias fortalezas y trabajar en pos de ser perfectibles sobre las debilidades encontradas.

Es importante propiciar en los y las estudiantes la capacidad creativa innata, con la posibilidad de sugerir elementos para innovar en la actividad de juicios simulados y en la preparación previa del juicio, mediante el estudio de casos reales y la resolución de problemas atinentes al mismo. Reconociendo desde el sentido de realidad, que no todas las propuestas pueden ser implementadas en el semestre en curso.

4.- **El trabajo del docente.** Este en las actividades ha ido variando en su desarrollo con el lineamiento de aprendizaje autocrítico que considera la pertinencia de saberes esperados con la orientación y experiencia profesional en litigación. Los estudiantes en el ejercicio de las actividades plantean interrogantes prácticos, más complejas que los que se derivan de la formación teórica, que han creado inquietud como consecuencia de la asistencia a los juicios y la recopilación del material necesario para la actividad simulada, donde el trabajo reflexivo guía las conclusiones que deben hacerse en conjunto con los estudiantes, no sólo por el docente, pues el análisis de dichos interrogantes debe hacerse colectivamente en el aula o en el desarrollo de las actividades, de manera que, en un trabajo colaborativo, puedan considerarse las diferentes posturas y preparar argumentos experto-novato para responder a dichas interrogantes.

5.- **Materiales de trabajo.** En la realización de la actividad final de simulación debe considerarse para culminar con el curso, además del programa, una guía de aprendizaje, material de lectura complementaria, material anexo, listado de instrucciones claras, que permite desarrollar las actividades docentes conforme al plan de trabajo presentado a los estudiantes y la rúbrica de evaluación. Los medios deben de estar disponibles para los estudiantes al inicio de la asignatura, de manera que estos conozcan en las primeras clases lo que se espera deben hacer y cómo se valorará su trabajo durante el desarrollo del curso.

## CONCLUSIÓN

De las consideraciones para las actividades de investigación jurídica y educativa en las actividades desarrolladas y descritas anteriormente se deriva como conclusión fundamental que es necesario incrementar las investigaciones dirigidas al perfeccionamiento del proceso formativo del estudiante de Derecho, ya que el sistema tradicional de enseñanza resulta insuficiente para las demandas de los estudiantes de pre-grado y principalmente para las exigencias del mercado a profesionales que recién reciben el título de abogados.

La utilización de nuevas herramientas pedagógicas y la reformulación o problematización de las ya utilizadas constituyen bases para el desarrollo del aprendizaje basado en competencias comunicativas en la argumentación jurídica con la Investigación-Acción-Participación en contextos jurídicos, aportan al aprendizaje autónomo en las áreas de conocimiento que ofrece la disciplina. Así, la suficiencia de información y su uso posibilitan coherencia y cohesión del discurso en la presentación de los casos. La precisión del lenguaje en el uso de vocabulario técnico, en acercamiento a grabaciones o asistencia a tribunales.

El trabajo en equipo, la revisión de material de trabajo y su discusión permite la inclusión de las opiniones de forma problematizada de los miembros del equipo posibilitando tener fluidez comunicativa con interlocutores diversos. Los resultados académicos de los y las estudiantes han ido mejorando progresivamente, se destaca el hecho de que por esta vía demuestran competencias comunicativas en la argumentación jurídica adquiridas para las actuaciones orales que deben realizar en las actividades profesionales, evidenciando una mayor habilidad en la litigación y capacidad de adaptación al desarrollo de actividades profesionales.

Las propuestas de la investigación-acción-participación en contextos jurídicos para la resolución de los problemas, el desarrollo de actitudes y valores éticos y morales en el contexto del ejercicio profesional de la abogacía de una forma eficaz y flexible a partir de lo que hacen los estudiantes de forma autónoma y mediada por el docente mejora la calidad de su aprendizaje universitario.

Vinculando los aprendizajes significativos los y las estudiantes llegan a las actividades de la clínica jurídica con mejores elementos para afrontar la práctica pre-profesional, lo que se evidencia en una mejor comprensión de lo que significa el ejercicio del Derecho, lo que potenciará a su vez el trabajo que deban efectuar más tarde en su quehacer profesional en los consultorios de la corporación de asistencia judicial para obtener el título de abogado. Esto los sitúa socialmente como sujetos históricos situados, es decir con una experiencia personal y formativa en dominio de competencias comunicativas para la argumentación jurídica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristizábal, K., Alvarado, Á., Anaya, E., Becerra, J. y Escárraga, A. (2014). Alcance del derecho a la información de los medios de comunicación masivos frente al debido proceso de los implicados penalmente. *Jurídicas CUC*, 10 (1), 197-232.
- Artopoulos, A., Huarte, J. y Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta Educativa*, I (53), 25-44.
- Badajoz, V. (2016). La enseñanza-aprendizaje del derecho de cara al futuro. Memoria del primer seminario internacional (11,12 y 13 de noviembre de 2015). *Derecho PUCP*, (76), 461-508.
- Baytelman, A. y Duce, M. (2015). *Litigación penal. Juicio oral y prueba*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Diego Portales.
- Clatse, C. (2014). Libro de Resúmenes. En *XI Congreso Latinoamericano de Sociedades de Estadística. XLI Jornadas Nacionales de Estadística. XLII Coloquio Argentino de Estadística*. Coquimbo, Chile: Universidad La Serena.
- Contreras, J., Rincón, Y. y Contreras, K. (2016). Implicaciones del método de investigación-acción-participación (IAP) en estudios jurídicos y sociojurídicos, en el marco del pos conflicto colombiano del siglo XXI. En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16 al 18 de noviembre de 2016. La Plata, Argentina, Universidad Nacional de La Plata.
- Cuba, L. y Domínguez, T. (2016). La enseñanza del derecho procesal en Cuba: retos de la formación para la litigación. *Pedagogía Universitaria*, 21 (3), 23-36.
- Duce, M. (2018). Prueba pericial y su impacto en los errores del sistema de justicia penal: antecedentes comparados y locales para iniciar el debate. *Ius et Praxis*, 24 (2), 223-262.
- Gerbaudo, G. y Gómez, A. (2014). La enseñanza del Derecho Procesal Penal. Experiencias educativas. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 12 (24), 143-164.
- Guastavino, M. (2011). El constructivismo como base teórica del nuevo método docente y su proyección en los estudios de Derecho del Trabajo. *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, 27.
- Larroucau, J. (2015). Acciones reales y estándares de prueba. *Ius et Praxis*, 21 (2), 109-160.
- Limpias, J. (2012). El método del Estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (13), 60-101.
- Martin, A. y Prieto, M. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *EduTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (47), a266-a266.
- Martínez, B. (2010). La polisemia y la (no) sinonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje jurídico. *Anales de filología francesa*, 18, 29-44.
- Núñez, M. y Cuba, L. (2018). Competencia Oral, Lenguaje Jurídico y Teoría de la Argumentación. *Oralia*, 21(2).
- Puelles, R. (2015). No todos los caminos conducen a Roma: la Teoría del Caso, su utilidad en la litigación oral y una propuesta de enseñanza. *THĒMIS-Revista de Derecho*, (68), 203-216.
- Sánchez-Bayón, A. (2012). *Sistema de derecho comparado y global*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Silva, F. (2009). Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del Derecho. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 4 (1).
- Tomás, S. y Castillo F. (2014). La enseñanza del derecho procesal penal a través de la simulación de juicios. En *II Congreso Internacional de Innovación Docente*. Murcia, España, Universidad Politécnica de Cartagena.
- Vasserot, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2 (4), 193-206.
- Villadiego, C. (2016). *Los sistemas de justicia no penal en América Latina Información de la justicia civil mercantil, laboral, de familia y contencioso administrativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Los Andes.
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48.