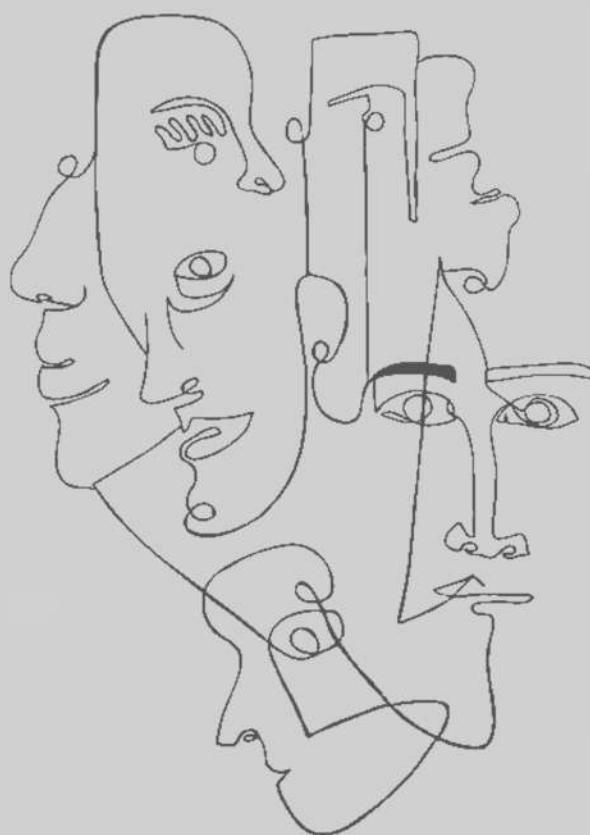


# ***Espacios en Blanco***

*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**  
**JULIO - DICIEMBRE 2022**

**32 Vol. 2**

# ***Espacios en Blanco***

---

*Revista de Educación*

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación semestral del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, 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**

**Nº 32 Vol. II ~ Julio/Diciembre ~ 2022**

**NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA**

**ISSN (electrónico) 2313-9927**

## **Espacios en Blanco**

*Revista de Educación*

Serie Indagaciones N°1, Diciembre 1994  
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco – 7000 – Tandil  
Provincia de Buenos Aires – Argentina  
N° 32 – Julio/Diciembre – Vol. 2 – 2022  
Revista semestral del NEES-FCH-UNICEN

### **INDEXACIONES:**

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas CAICYT-CONICET.  
LATINDEX.  
QUALIS/CAPES - Brasil.  
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.  
SciELO - Scientific Electronic Library Online.  
REDALYC -- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.  
ESCI - Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.  
DOAJ - Directory of Open Access Journals.  
ERIH PLUS - European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

### **BASE DE DATOS:**

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.  
CENDIE, Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.  
CIC Digital, Repositorio Institucional de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.  
Catálogo Colectivo de Publicaciones Científicas.  
Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas.  
Journals for Free.  
Google académico.  
REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

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

**EDICIÓN:** Natalia Cuchan - 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](mailto: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](mailto: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  
Liliana Martignoni  
Lucía García  
María del Carmen Rímoli  
Sonia Araujo

### EQUIPO EDITORIAL

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

### Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

# Índice

---

## Artículos – N° 32 – Vol. 2 – julio/diciembre

Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento <i>Maria Rubio</i> .....	9
Intervención educativa como mecanismo de afrontamiento en el estrés académico <i>Rosa María Salas Sánchez, Ericson Felix Castillo Saavedra, Carmen Elena Carbonell García y Edwin López Robles</i> .....	21
Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente <i>Luciana Daniela Morini</i> .....	31
Danza en el contexto escolar. Trayectorias de un contenido artístico-corporal en la provincia de Buenos Aires (1983-2018) <i>Lucía Merlos</i> .....	45
(Re) construyendo vidas: intervenção comunitária e desenvolvimento humano <i>Maria Conceição Antunes y Daniela Soraia Mendes</i> .....	57
“Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente <i>Carolina Gamba</i> .....	71
La formalización de las prácticas profesionales en Musicoterapia. Una aproximación al estudio de la construcción de conocimientos disciplinares en América Latina <i>Verónica Díaz Abraham, Juan Pedro Zambonini y Virginia Tosto</i> .....	83
Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa <i>Verónica Millenaar, Eugenia Roberti y Delfina Garino</i> .....	97
Nivel socioeconómico y brecha entre los logros educativos de los sectores público y privado en Argentina. PISA 2018 <i>Nora Liliana Dari, Silvia Susana Quiroz y Rubén Alberto Cervini</i> .....	111

Conocimientos tecnológicos-pedagógicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota de emergencia por docentes universitarios

*Martin Omar Moreno Ruiz, José Luis Ramírez Romero y Jose Angel Vera Noriega* ..... 125

Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan Fines): una aproximación a su evolución cuantitativa, 2008-2018

*Romina De Luca* ..... 137

### **Jóvenes Investigadores – N° 32 – Vol. 2 – julio/diciembre**

¿Inclusión o degradación? Un análisis sobre las explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario

*Julián Olivares* ..... 153

### **Dossier – N° 32 – Vol. 2 – julio/diciembre**

Presentación

*Raúl A. Menghini y Rosana Corrado* ..... 163

El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado

*Pablo Cortéz González, Blas González Alba y Deseada Ruiz Ariza* ..... 167

Una experiencia laberíntica: de territorios, cuerpos e interacciones en prácticas y residencias de formación docente

*Celia Salit* ..... 179

Notas de uma etnografia entre educadoras/es musicais em formação: da promoção à precarização de uma política pública

*Vânia Müller* ..... 187

Los jóvenes entre la universidad y el trabajo

*Marta Panaia* ..... 199

Homenaje a Gabriel Huarte

*Renata Giovine* ..... 207

# Summary

---

## Articles – N° 32 – Vol. 2 – julio/diciembre

Guard the school order. Pedagogical frontiers in counseling work <i>Maria Rubio</i> .....	9
Educational intervention as a coping mechanism in the academic stress <i>Rosa María Salas Sánchez, Ericson Felix Castillo Saavedra, Carmen Elena Carbonell García y Edwin López Robles</i> .....	21
Teaching language and literature in juvenile institutions for young people with criminal cases: teaching work and didactic proposals <i>Luciana Daniela Morini</i> .....	31
Dance in the school context. Trajectories of an artistic-corporal content in the province of Buenos Aires (1983-2018) <i>Lucía Merlos</i> .....	45
(Re) building lives: community intervention and human development <i>Maria Conceição Antunes y Daniela Soraia Mendes</i> .....	57
"Starting at home": Teacher repositioning around ESI from a teacher training device <i>Carolina Gamba</i> .....	71
The formalization of professional practices in Music Therapy. An approach to the study of the construction of disciplinary knowledge in Latin America <i>Verónica Díaz Abraham, Juan Pedro Zambonini y Virginia Tosto</i> .....	83
Emotions in secondary school: between training for work, social inclusion and educational innovation <i>Verónica Millenaar, Eugenia Roberti y Delfina Garino</i> .....	97
Socioeconomic level and gap between educational attainment of the public and private sectors in Argentina. PISA 2018 <i>Nora Liliana Dari, Silvia Susana Quiroz y Rubén Alberto Cervini</i> .....	111



Pedagogical technological knowledge and use of digital technologies in emerging remote teaching by university teachers	
<i>Martin Omar Moreno Ruiz, José Luis Ramírez Romero y Jose Angel Vera Noriega</i> .....	125
“Completion of Primary and Secondary Education’s Plan (Plan Fines)”: a quantitative evolution, 2008-2018	
<i>Romina De Luca</i> .....	137

### **Jóvenes Investigadores – N° 32 – Vol. 2 – julio/diciembre**

Inclusion or degradation? An analysis of the explanations about the origin and development of the FinEs II plan secondary course	
<i>Julián Olivares</i> .....	153

### **Dossier – N° 32 – Vol. 2 – julio/diciembre**

#### Presentation

<i>Raúl A. Menghini y Rosana Corrado</i> .....	163
------------------------------------------------	-----

The Practicum of the Degree in Primary Education of the University of Malaga: views and experiences of the students

<i>Pablo Cortéz González, Blas González Alba y Deseada Ruiz Ariza</i> .....	167
-----------------------------------------------------------------------------	-----

A labyrinthine experience: of territories, bodies and interactions in teacher training internships and residencies

<i>Celia Salit</i> .....	179
--------------------------	-----

Notes on an ethnography among training musical educators: from the promotion to the precarization of a public policy

<i>Vània Müller</i> .....	187
---------------------------	-----

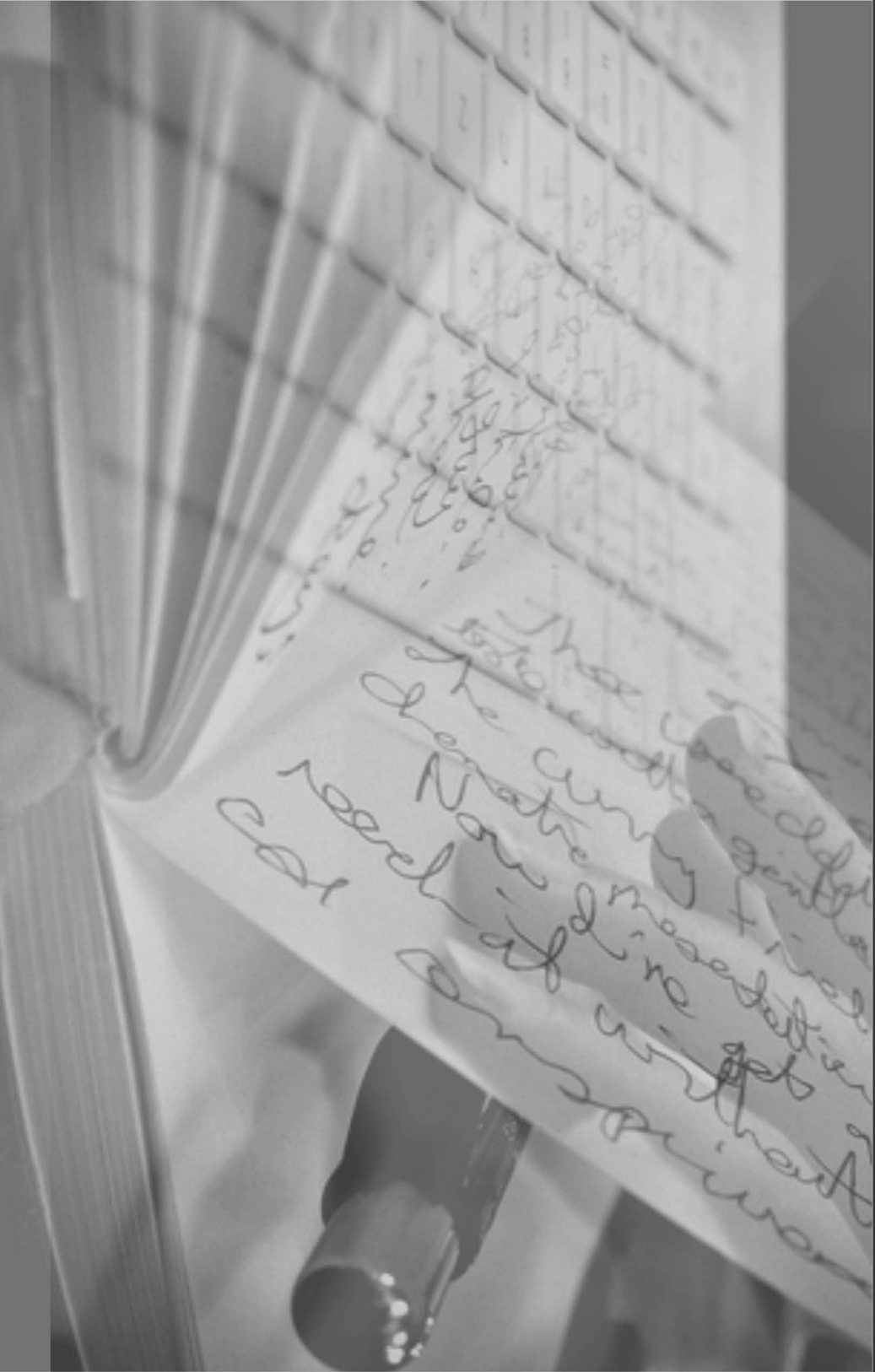
Young people between university and work

<i>Marta Panaia</i> .....	199
---------------------------	-----

In memory of Gabriel Huarte

<i>Renata Giovine</i> .....	207
-----------------------------	-----

# ARTÍCULOS - JÓVENES INVESTIGADORES



## Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento

Guard the school order. Pedagogical frontiers in counseling work

Maria Rubio  
 Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
 so\_mari@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-327>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922003>

Recepción: 09 Junio 2021  
 Aprobación: 18 Junio 2021

### RESUMEN:

El artículo presenta resultados de una investigación cuyo objeto de estudio fue *la configuración del trabajo de los/as asesores/as pedagógicos/as*, desarrollada en el marco del Trabajo Integrador Final de la Especialización en Asesoramiento Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue.

Los análisis construidos desde la pedagogía crítica, se dirigieron a conocer las tareas que realizaban y los sentidos que le adjudicaba a su trabajo un equipo de asesoras pedagógicas de la ciudad de Neuquén.

Se mostrará cómo el trabajo de asesoramiento se configura a partir de la demanda institucional de la custodia del orden escolar -adjudicando a las asesoras el rol de "comisarios"- y del reencauzamiento de la conducta de los/as estudiantes de forma rápida, cuando se desordena la cotidianidad escolar -ubicando a las asesoras bajo la figura de "atención al cliente"- . Tareas concebidas por ellas como *no pedagógicas*, produciendo una frontera pedagógica en el trabajo de asesoramiento.

**PALABRAS CLAVE:** asesoramiento pedagógico, escuela secundaria, convivencia escolar, orden escolar, conflictos.

### ABSTRACT:

This article will present the results of an investigation whose object of study was the configuration of the work of the pedagogical advisers, developed within the framework of the Final Integrative Work of the Specialization in Educational Counseling of UNComahue.

The analyzes constructed from the critical pedagogy were directed to knowing the tasks they carried out and the meanings that a team of pedagogical advisers from the city of Neuquén assigned to their work.

The purpose will be to show how the advisory work is configured from the institutional demand of the custody of the school order -awarding the advisers the role of commissioners- and the redirection of the behavior of the students quickly, when the daily school life is disordered -placing the advisers under the figure of "customer service"- . Tasks that are conceived by the advisers as non-pedagogical, producing a pedagogical frontier in the advisory work.

**KEYWORDS:** pedagogical counseling, secondary school, school coexistence, school order, conflicts.

### INTRODUCCIÓN

El presente artículo mostrará resultados de una investigación que se llevó adelante como trabajo final de la Especialización en Asesoramiento Educativo dictada en la Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue. La indagación se centró en conocer *la configuración del trabajo de los/as asesores/as pedagógicos/as en una escuela secundaria del oeste neuquino en el marco de la obligatoriedad del nivel*<sup>1</sup>.

Una premisa en la construcción del problema de investigación fue concebir que, por las condiciones de trabajo que ofrece el cargo, el rol que ocupan los/as asesores/as pedagógicos/as en las escuelas secundarias de Neuquén los/as ubica en un papel central con posibilidades de articular lo colectivo, de pensar lo institucional y lo interinstitucional y, por esto, de construir acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación en este nivel.

En ese marco, la hipótesis central que orientó la indagación giró en torno a considerar la obligatoriedad de la educación secundaria como una variable importante en la configuración del trabajo de los/as asesores/as. Es decir, entendimos que la noción de la "educación secundaria como derecho" -conquistada a través de

la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006- sería un eje en la configuración del trabajo de asesoramiento escolar y que, en consecuencia, el mismo estaría dirigido a gestar prácticas que problematicen la matriz histórica de la escuela secundaria y que posibiliten la inclusión de nuevos sectores de la población en el nivel.

En el inicio de la indagación el interés estuvo puesto en las definiciones que las<sup>2</sup> asesoras construían sobre su trabajo, y las vinculaciones que ellas mismas establecían con el mandato legal de obligatoriedad de la escuela secundaria y el contexto escolar. Luego, el esfuerzo estuvo dirigido a clasificar las tareas relevadas, y, desde allí, se delinearón tensiones que aparecían configurando el trabajo de las asesoras pedagógicas. Es en esta instancia cuando comienza a evidenciarse el lugar central que ocupan en la producción y el sostenimiento del orden escolar.

El análisis que aquí se presenta, se despliega en dos líneas fundamentales que intentan mostrar el modo en que se delinea el trabajo de asesoramiento en la intersección entre mandatos diversos y significaciones sobre las propias tareas.

Una de las lecturas que se pudo construir es que el “hacer cotidiano” se despliega en el entramado de dos sentidos contradictorios: por un lado, la posibilidad de garantizar el derecho a la educación -gestando prácticas que promuevan la inclusión de la población antes excluida del nivel medio- y, por el otro, el sostenimiento del orden escolar-profundamente enraizado en la matriz expulsiva de la escuela secundaria-. Es por eso, que cobra relevancia el estudio de la convivencia escolar como un eje central en la configuración de las tareas de asesoramiento.

La segunda lectura que se pretende compartir en este artículo es la vinculada a la distinción que construyen las asesoras entre lo pedagógico y lo no pedagógico de su trabajo y, con esto, la frontera entre lo escolar y lo no escolar. Esta distinción se despliega, como veremos, entre actividades planificadas y evaluadas -referidas al aprendizaje y dirigidas a grupos de estudiantes- y actividades adjudicadas -para la atención de casos individualizados y emergentes-.

El escrito se estructurará en tres grandes apartados. En primer lugar, se presentarán algunas consideraciones metodológicas, mostrando las decisiones adoptadas para el trabajo de campo, como así también algunas notas sobre el trabajo de asesoramiento pedagógico en Neuquén. En el segundo apartado se compartirán algunas líneas conceptuales y el marco normativo de la convivencia en la escuela secundaria obligatoria que permiten sustentar el análisis sobre el papel que la misma adopta en el trabajo de asesoramiento. En una tercera instancia, se abordará la configuración del trabajo de asesoramiento como custodios del orden escolar, mostrando cómo ese rol se asume a partir de la frontera pedagógica que las asesoras construyen sobre su trabajo. A continuación, se desarrollará la estrategia que las asesoras producen para reconfigurar su labor cotidiana: la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia, y por último se compartirán algunas lecturas a modo de cierre.

## DECISIONES METODOLÓGICAS

La unidad de análisis seleccionada intencionalmente se compone por un equipo de asesoras pedagógicas que trabajan en una escuela secundaria ubicada en el sector oeste de la Ciudad Capital de Neuquén.

Para la recolección de datos empíricos se seleccionaron como técnicas de investigación el relevamiento documental, entrevistas semi estructuradas y una observación participante. Durante el año 2016, se relevó y sistematizó la normativa provincial y nacional vinculada con el origen y el devenir del cargo de “asesor pedagógico”, así como aquella que regula la obligatoriedad de la escuela secundaria.

En el nivel institucional, se realizó un relevamiento de los documentos escolares que permitieron un acercamiento a algunas definiciones institucionales en las que había trabajado el equipo de asesoras pedagógicas.

Las entrevistas se realizaron en el año 2017. Se comenzó con una entrevista grupal a las dos asesoras pedagógicas de la escuela para conocer las tareas que llevaban adelante como equipo, y luego, se desarrollaron entrevistas individuales a cada una de ellas. Del primer análisis, surgió la dimensión de la Convivencia Escolar como un eje central del trabajo de asesoramiento. Esto implicó la realización de otra entrevista grupal y la observación participante en una Jornada Institucional dedicada a la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

La selección de la escuela se realizó en base a un criterio intencional cuyo eje central fue la ubicación geográfica de la escuela en relación con la población que atiende. Importa decir que este trabajo no se centró en un análisis institucional de la escuela, sino en un abordaje de los discursos de las asesoras entrevistadas.

El análisis del trabajo de las asesoras pedagógicas supuso no sólo una mirada sobre los documentos escritos que norman sus funciones y las actividades que realizan en ese marco sino también, y especialmente, sobre aquellos sentidos que los sujetos construyen sobre sus propias prácticas. Se entiende, en este abordaje, que esos sentidos conjugan matrices históricas sobre la institución y la función en la que se desempeñan, con trayectorias personales y tienen efectos en la configuración del propio trabajo.

## ACERCA DEL TRABAJO DE ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN NEUQUÉN

El campo del asesoramiento pedagógico ha sido estudiado desde la perspectiva institucional y constructivista (Monereo y Solè, 1999; Monereo y Pozo, 2005; Ventura, 2008; De La Vega, 2009) centrando la mirada en los modos de intervención de los/as asesores como analistas institucionales (Lopez Yañez, 1997) que actúan ante cada problema que se les plantea y en los vínculos que construyen entre asesores y asesorados/as (Nicastro y Andreozzi, 2003).

En Neuquén, se crea el cargo de asesor pedagógico mediante la Resolución N° 248/80 firmada por el Ing. Aldo Gustavo José Pagano, el Interventor de Facto del Consejo Provincial de Educación (CPE). En la letra de esta normativa, se puede leer que se le asigna como tareas el seguimiento individual de los/as estudiantes y el apoyo técnico a los sectores de la escuela. La investigación de Senz (2007), realizada desde la perspectiva institucional, señala que tanto el rol como la reflexión sobre las prácticas de asesoramiento han sido delineadas por el colectivo de asesores/as en espacios autogestionados, dejando clara la ausencia de la política estatal en estas definiciones, como así también en la gestación de espacios de formación continua. En este sentido, en cada escuela los/as asesores negocian las implicancias de su propio rol.

A diferencia de otras provincias, en Neuquén cada institución de ni secundario tiene al menos un asesor/a a por turno y la carga horaria es de 30 hs., siendo 36 hs. cátedras el máximo de horas que posee un docente en nivel medio. Para el acceso a este trabajo se privilegia un perfil con formación en Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado en Psicopedagogía, Profesorado en Psicología.

En esta provincia, la obligatoriedad de la escuela secundaria se legisla a partir de la sanción de la Ley N° 2302 del año 2000 (Artículo 23.1) y se incorpora en la Carta Magna Provincial en el año 2005 (Artículo 110 Inciso a). Sin embargo, estas definiciones no tuvieron impacto en la modificación del cargo y las tareas de los/as asesores<sup>3</sup>. Es recién en el año 2011, con la sanción de la Resolución del CPE N° 1062<sup>4</sup>, que se modifica el trabajo de asesoramiento. Puede pensarse que estos cambios están estrechamente vinculados con la regulación de la obligatoriedad de la escuela secundaria a nivel nacional (L.E.N N° 26.206). En esta resolución se puede vislumbrar un viraje en las tareas asignadas a los/as asesores pedagógicos vinculado al trabajo con los/as estudiantes, pero también con los/as docentes, otros/as miembros de la escuela y la conformación de redes con otras instituciones.

## ACERCA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA

La convivencia escolar es abordada, en el marco de este trabajo, a través de la noción de orden, entendido como producto de las disputas realizadas en un tiempo y espacio concretos, y por lo tanto contingente. Este planteo recupera los aportes de Laclau y Mouffe (2004) al pensar la institución de lo social a través de la noción de hegemonía. Esto permite leer al orden como un conjunto de prácticas sedimentadas que ocultan su origen naturalizándose pero que contienen también el germen de aquellas que pueden desafiar este orden, las prácticas contrahegemónicas. En otros términos, diríamos que el orden tiene un carácter contingente y precario ya que se constituye a partir de la “domesticación” -siempre temporal- del conflicto (Antelo, 1999). En esta perspectiva la dimensión del conflicto es inherente a la condición humana y, por ende, a cualquier forma de ordenamiento social (Mouffe, 2007). Entonces, la convivencia escolar es entendida como los modos en que las escuelas tramitan lo que irrumpe y que se configura como un conflicto en pos de producir un orden.

La convivencia escolar aparece como una de las dimensiones centrales en la revisión de la escuela secundaria y se ha vuelto objeto de análisis e intervención especialmente en las últimas décadas.

Múltiples investigaciones actuales han abordado la temática haciendo énfasis en distintas dimensiones: la tramitación de conflictos y la construcción de las normas (Litichever y Nuñez, 2005; da Silva, Machado y Roldan, 2017); las formas de participación (Machado, 2013; Nuñez, 2013; Nuñez, Litichever y Fridman, 2019); la autoridad pedagógica (Hernández, 2007; 2013); el vínculo intergeneracional (Southwell, 2012; 2020), entre otras.

En relación con el tratamiento de la convivencia en la escuela secundaria, Litichever (2013) sostiene que entre las últimas décadas del siglo XX y las primeras de este siglo, viene operando un proceso de cambio desde el modelo de ‘disciplina’ -que hace foco en la evaluación de las conductas individuales y la vigilancia- hacia el modelo de ‘convivencia’ -centrado en los vínculos entre sujetos y nuevos modos de entender y resolver los conflictos-. En este proceso, la obligatoriedad del nivel secundario puede entenderse como un hito fundamental en la revisión del orden escolar ya que vuelve legal la entrada de sectores sociales antes relegados y hace que la mirada se vuelva sobre la escuela.

En este marco cabe señalar la diversidad de leyes y resoluciones que han impulsado la revisión de los regímenes disciplinarios en las escuelas. En este punto, se destaca el trabajo de Dussel (2005) sobre el proceso de revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el contexto de una profunda crisis de la política posterior al año 2001.

En relación con la legislación que aborda aspectos vinculados a la convivencia en el Nivel Secundario neuquino, diversos trabajos (Machado y Roldan, 2007; Roldan, 2011; 2013; 2015; Machado, 2015) muestran que ha existido un vacío normativo a nivel provincial respecto de esta temática en la educación secundaria y cada escuela ha seguido un rumbo bien distinto en relación con el abordaje de esta cuestión.

En el año 2004, se inicia el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Resolución N° 1619) y, desde entonces se comienza a trabajar con las diferentes jurisdicciones en la construcción de normativa relativa a la convivencia<sup>5</sup>. En el 2009, se aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” (Resolución N° 93 del Consejo Federal de Educación) en el que la convivencia aparece como una de las dimensiones a ser revisada.

En la provincia de Neuquén, es recién en el año 2012 que el Consejo Provincial de Educación, aprobó la Resolución N° 1172 sobre “Acuerdos Escolares de Convivencia”<sup>6</sup> que establece criterios y principios para el abordaje de la convivencia y reconoce “la competencia de las instituciones educativas para elaborar sus propios acuerdos de convivencia, con la participación de todos sus actores, en un proceso que no deberá exceder el período escolar 2012” (Art. N° 3). Al año siguiente, se aprueba la Ley Nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad social en las Instituciones Educativas (Ley 26892/13). Sin embargo, el escenario de las producciones escolares en Neuquén respecto a la convivencia continúa siendo aún hoy muy diverso<sup>7</sup>.

Estos procesos dan cuenta de la importancia que ha asumido la convivencia a partir de la instauración de la obligatoriedad de la escuela secundaria, como una dimensión que debe ser revisada ya que está implicada con las matrices excluyentes de la escuela secundaria. En este marco, en el trabajo de las asesoras pedagógicas adopta un protagonismo que será objeto de análisis en los próximos apartados.

#### ENTRE “LA COMISARÍA” Y LA “ATENCIÓN AL CLIENTE”: LA TAREA DE CUSTODIAR EL ORDEN ESCOLAR COMO UNA CUESTIÓN NO PEDAGÓGICA DEL TRABAJO DE ASESORAMIENTO

En este apartado se presentará la clasificación de las tareas relevadas que se construyó para conocer el trabajo de las asesoras pedagógicas, poniendo el esfuerzo en mostrar cómo la labor cotidiana de ellas se organiza en torno al sostenimiento del orden escolar. Y también se ahondará en el modo en que las asesoras ubican a esas tareas vinculadas a la convivencia escolar como lo “no pedagógico” de su trabajo.

Una primera clasificación en este abordaje remite a la distinción construida entre aquellas tareas que las asesoras planifican -como la ambientación de primero o el proyecto de integración de los cuartos años- y aquellas que emergen y que deben atender. Sobre estas últimas las asesoras explicitaron que les resulta muy complejo planificar tareas pertinentes al área que ocupan, debido a que entienden que son “el comodín de ciertas situaciones” (A2<sup>8</sup>), “entre medio que vos vas haciendo el informe, viene y no sé, ‘Pepito se está portando re mal’, ‘Juanito no vino’... y es como que hay que ir atendiendo esas cosas.” (A1). La atención de esos emergentes diarios pareciera percibirse como tarea no pertinente al área.

También señalaron que aquellas tareas que planifican -y que consideran específicas del trabajo de asesoramiento- se ven, generalmente, obstaculizadas por las que les demanda la institución. Sobre estas últimas, se construyó una segunda clasificación en función de las expectativas y/o concepciones que otros/as miembros institucionales tienen respecto de la tarea del sector. Se distinguen en este grupo las actividades que exigen una rápida resolución y aquellas que se vinculan con el sostenimiento del orden escolar. Sobre el primer agrupamiento las expectativas del cuerpo docente en relación con el trabajo de las asesoras giran en torno a la “inmediatez”: “Pasa algo y ahí nomás que actuamos un poco más sin pensar. Quieren el YA de la asesoría y no es tan fácil” (A2). Por otro lado, en una agrupación que suele yuxtaponerse con la anterior, se destacan labores vinculadas al sostenimiento del orden escolar que ubican a las asesoras en un papel protagónico: “También hay otra parte de profes que son los que ‘van pasando’, más nuevos, que le van dando esta identidad a la asesoría, esto de comisario... Asesor es comisario. Y bueno, esa es la identidad” (A1).

Como puede apreciarse, en ambas clasificaciones, es posible encontrar dimensiones vinculadas al abordaje de la convivencia: resolución de conflictos interpersonales y control de las conductas. Tanto en las tareas planificadas como en la atención de emergentes y en las funciones que otros/as les adjudican, las asesoras asumen un papel fundamental en el sostenimiento del orden.

Interesa decir que ese rol de *custodios del orden* adquiere tal fuerza que se constituye en el organizador de su trabajo cotidiano. Este aspecto muestra un modo de abordaje de la convivencia escolar en el marco de la educación secundaria como derecho.

Al respecto, cabe decir que desde sus orígenes la escuela secundaria estructura un orden vinculado al formato escolar, cuyos rasgos, según diversas investigaciones, son el carácter selectivo y elitista (Southwell, 2008). Es, entonces, la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario la que promueve el debate respecto de los modos de garantizar los tramos del derecho a la educación: ingreso, permanencia, egreso y recurrencia. Cobra relevancia en ese marco la problematización de la convivencia escolar como aspecto central que ha operado en las dinámicas de exclusión de la escuela secundaria. La misma abarca tanto la revisión de los modos de “vivir con” otro/as adentro de la escuela, como la normativa que encuadra esas prácticas. Al respecto, Roldan (2013) sostiene que:

El proceso de masificación de la escuela media en Argentina constituye en sí mismo un cuestionamiento a este orden ya que la escuela tiene la obligación de albergar a sectores -antes relegados- que ponen en tensión las pautas culturales propuestas por la escuela (p. 180).

Se parte del supuesto, entonces, de que la obligatoriedad del nivel medio visibiliza el carácter político del orden escolar, obligando, en un contexto diferente al del origen de la escuela secundaria, a que los elementos que constituyen el formato escolar y la finalidad de la tarea educativa del nivel se rearticulen de otra manera (Roldan, 2013). Así es que la pretensión de universalizar el nivel secundario constituye en sí misma un conflicto que las escuelas tramitan de formas diferentes.

En este contexto, interesa decir que el equipo de asesoramiento pedagógico entrevistado entiende al trabajo de revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), que recientemente se ha comenzado a desarrollar en la escuela, como la solución a la demanda que reciben de atención a emergentes (en general relacionados con problemas vinculares entre distintos agentes educativos). Al respecto una de ellas sostiene: “queremos esclarecer las regulaciones en convivencia dentro de la escuela que por ahí no son muy claras ... y, de hecho, muchas veces terminamos resolviendo primero temas de convivencia para, después abocarnos a lo pedagógico” (A2).

Cabe destacar en la cita la frontera pedagógica que la asesora impone a su propio trabajo separando aquellas tareas que ella misma clasifica como “pedagógicas” y aquellas tareas “no pedagógicas” que realiza porque el resto de la institución se lo demanda. En este último grupo ubica el abordaje de la convivencia escolar, lo cual se constituyó en un punto interesante para el análisis. Esta cuestión es central para leer la definición de la convivencia, una dimensión que, como dijimos anteriormente, se ha tornado objeto de revisión en relación con la obligatoriedad de la educación secundaria.

Las tareas vinculadas a la convivencia escolar se concentran, según las asesoras, en la mediación en los vínculos entre estudiantes; estudiantes y docentes; familias y docentes. Esto permite detenerse en la definición que construyen sobre lo que implica la convivencia escolar: problemáticas ligadas a conflictos interpersonales de orden individual.

En ese sentido es que sostienen que un trabajo planificado podría contribuir a disminuir los emergentes cotidianos y a evitar ciertos conflictos: “nos pasa en la convivencia del aula que, si nosotros tuviéramos un poco más de tiempo para laburar con los pibes, con talleres, habría un montón de problemas que no se desatarían ... digamos, no te cae el problema” (A2).

Subyace en esta idea, la noción de *prevención* y el conflicto como algo anticipable, deseable de ser evitado. En este punto, la tarea de revisión de los AEC adquiere relevancia y se ubica como la posibilidad de reconfigurar el trabajo que las asesoras pedagógicas realizan cotidianamente en la institución: “también que los docentes se involucren en esto de las AEC, que las conozcan. Por ahí muchas respuestas pueden estar dentro de los AEC y ellos mismos pueden resolver situaciones, sin tener que llegar a la asesoría” (A1).

La revisión de los AEC se presenta entonces como la oportunidad de ubicar nuevos responsables de “custodiar” el orden escolar, permitiendo que las asesoras se desliguen de esa tarea. En ese sentido, se refuerza la noción de conflicto como disfuncionalidad, como indeseable, posible de prevenirse, y en definitiva lo que se debate es un nuevo orden -unívoco- que distribuya el trabajo de un modo diferente, pero sostenido en los mismos núcleos de sentidos.

Importa decir, entonces, que no parece cuestionarse el supuesto de ordenamiento moderno de las conductas que la escuela ha producido históricamente, sino que el interés parece ser debatir quiénes serán los/as responsables de llevar adelante la tarea de “custodiarlo”.

Otro modo en que las asesoras refieren a las tareas “no pedagógicas” de su trabajo es el siguiente:

Si fueran claros los AEC nos podríamos centrar más en lo pedagógico, netamente en lo pedagógico, con problemas en aprendizaje. Porque nuestro papel pasa a ser eso lo de la atención al cliente, después lo otro es de psicóloga y de asistente social, de paso y nunca nos sentamos a pensar esta situación pedagógica (A2).



La figura de *atención al cliente* evidencia nuevamente el mandato de sostenimiento del orden escolar en el sentido de responder a demandas que otros/as hacen en un plano “individual”, como clientes. El carácter “no pedagógico” adjudicado a estas funciones, se refuerza en el supuesto acerca de los saberes “expertos” que ellas poseerían. Este núcleo de sentido adquiere relevancia en tanto las propias asesoras asumen tal mandato. Así, frente a la pregunta de cuáles serían los conocimientos que consideran debería poseer un asesor, ellas expresan que, si tuvieran más saberes acerca de “leyes y psicología”, estarían provistas de más herramientas para anticipar y prevenir emergentes. Resulta importante destacar esta tensión entre el intento de combatir un mandato adjudicado en la institución, y la lectura de necesidad de asumir ese mandato con herramientas teóricas que pertenecen a otros campos de conocimiento.

Respecto de las funciones de la escuela, una de las asesoras sostiene: “o sea, son dos los propósitos: la escuela como un lugar para vincularse, desarrollar toda la parte social, y otro de no perder de vista el propósito pedagógico que tiene en cuenta la concepción de aprendizaje” (A2). Nuevamente encontramos la frontera pedagógica, pero esta vez relacionada a las tareas escolares. Es decir, “la escuela como un lugar para vincularse” respondería a una tarea “no pedagógica”, quedando “lo pedagógico” asociado al aprendizaje. En este punto cabe la pregunta: ¿de qué se ocupa la pedagogía? El pedagogo Brailovsky (2018) sostiene:

La pedagogía supone un recorrido, una serie de reflexiones acerca de la educación, y especialmente la educación que sucede adentro de la escuela ... y es imprescindible para los educadores porque da profundidad, sentido y vuelo creativo a las cosas que se hacen, dicen y se piensan en la escuela (p. 4).

De este modo, la pedagogía invita a los/as educadores/as a problematizar los supuestos que sostienen sus acciones, poniendo en debate los discursos que históricamente han dotado de sentido a lo escolar. En este punto, entendemos que la construcción del orden escolar, la convivencia, la disciplina, la tramitación de los conflictos, pueden pensarse en términos pedagógicos. En este marco:

(...) considerar la convivencia como una cuestión pedagógica, comprometida con la producción de subjetividades y saberes. Esta lectura pretende recuperar las dimensiones de la política y lo político que permiten ponderar el papel de las relaciones de fuerzas como inherentes a la producción de cualquier forma de ordenamiento (Roldan, 2019).

Desde esta perspectiva, la frontera que las asesoras construyen sobre las “tareas pedagógicas” y las tareas “no pedagógicas” que diariamente realizan en la escuela, se sustenta en una mirada que restringe la convivencia escolar a la atención de demandas individuales e individualizantes respecto de problemas interpersonales.

## LA REVISIÓN DE LOS AEC EN LA PRODUCCIÓN DEL ORDEN ESCOLAR: TENSIONES EN LA DEFINICIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

En este apartado se mostrará el lugar que asume la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) como un modo de reconfigurar el trabajo de asesoramiento que permitiría desarmar su lugar de “comisario del orden” y de “atención al cliente”.

En la escuela en la que se desempeñan las asesoras, los AEC se construyeron en el año 2014. Es importante destacar que las asesoras no participaron de este proceso porque aún no formaban parte de la institución. Sin embargo, elaboran un relato sobre esa construcción en base a los intercambios mantenidos con los/as docentes, especialmente a partir del trabajo de revisión de los AEC que ponen en marcha en el año 2017.

Para llevar adelante esta tarea se privilegió el espacio de las Jornadas Institucionales, en las que se pusieron en discusión los AEC del 2014, la Ley de Educación Sexual Integral, los “prejuicios” que portan los/as docentes, y se abordó la temática de “valores y contra valores para la convivencia escolar”<sup>9</sup>.

Interesa decir que el documento de los AEC del año 2014, según las entrevistadas, fue el resultado de una serie de encuestas aplicadas a los/as estudiantes y las familias, en este último caso, a través del cuaderno de comunicaciones. Al respecto una de las asesoras sostiene que “en el primer encuentro este año, hablaban de

lo apresurado que fue el proceso porque había que dar una respuesta a la resolución que pedía la construcción de las AEC” (A2).

Sobre el contenido de esos AEC las asesoras afirman que: “básicamente es un listado de las cosas que los chicos no pueden hacer y los docentes también tendrían que tener las reglas de ellos, porque también conviven con los chicos. ¿Qué reglas hay para los profes?” (A1). De este modo, evidencian que los/as estudiantes son los sujetos de las regulaciones formalizadas en los AEC. Este aspecto resulta de interés en tanto da cuenta de los núcleos de sentido históricos que han sido parte de la propia constitución de la escuela secundaria y que se sostienen en los tradicionales reglamentos de convivencia que pretendían regular la conducta de los/as jóvenes.

Dussel (2005) analiza esa tesis y afirma que estas ideas devienen de un modo particular de concebir la autoridad en el vínculo pedagógico, propio del discurso pedagógico moderno, que la liga al autoritarismo:

La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática), refuerza la idea de que solo los débiles son objetos de la regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que debe ser sometido a discusión y a negociación (Dussel, 2005, p. 1114).

Respecto del modo en que se regulan esas conductas otra asesora expresa:

Las sanciones siguen siendo punitivas, no son formativas. Después el pibe ingresa y el único aprendizaje es no voy a hacer una macana porque este mal, sino que no le voy a pegar porque me van a suspender cinco días...

Queda como algo bien técnico y los AEC pierden el sentido de lo pedagógico ahí. Porque no está clara una posición con respecto a qué entendemos por aprendizaje, y ahí se desprenderían un montón de cosas que se tendrían que generar para una situación de aprendizaje, que tendrían que estar claras en el acuerdo de convivencia y no lo están (A2).

En esta cita puede apreciarse una tensión respecto de los desarrollos del apartado anterior de este artículo, constituida por la asunción, de parte de las asesoras, de la convivencia escolar como problemática pedagógica, al reconocer la necesidad de un debate pedagógico respecto del sentido formativo de las sanciones. Importa marcar este aspecto ya que da cuenta de la complejidad de la traducción de las normas legales en el espacio de lo escolar, y los múltiples debates e interpretaciones que se construyen en las prácticas cotidianas para dar respuesta a esas regulaciones. Es decir que, frente a la pregunta sobre las sanciones, el relato de las asesoras cuestiona el sentido educativo o no de las mismas. Sin embargo, cuando se consulta sobre aquellas tareas que realizan cotidianamente y que consideran que no son pedagógicas, refieren a su intervención en la resolución de conflictos interpersonales -en los que cabe una definición acerca de las sanciones-. Litichever, Machado, Núñez, Roldan y Stagno (2008) afirman que estas tensiones dan cuenta del impacto de la nueva legislación en la arena institucional permeada por prácticas culturales históricas en el nivel secundario:

Las nuevas leyes buscan generar importantes cambios en el día a día de las escuelas, se proponen modificar los vínculos que se construyen promoviendo relaciones más democráticas. Pero estas leyes se encuentran con culturas escolares particulares con las cuales van a dialogar de diferentes maneras y, al igual que toda reforma o innovación, serán reapropiada por la institución sufriendo modificaciones (p. 113).

En síntesis, las asesoras pedagógicas critican los Acuerdos Escolares de Convivencia elaborados en el año 2014, debido a que entienden que los mismos no producen el efecto de ordenar las conductas en el interior de la institución. Por un lado, porque sólo presentan lo que no pueden realizar los/as estudiantes, desde una perspectiva punitiva, y por otro lado porque no fueron construidos participativamente, por lo que no se los conoce.

La consecuencia de esa situación es que frente a cada conflicto de convivencia que emerge en la escuela no haya claridad sobre cómo actuar. Esto, refuerza la dinámica institucional que identifica que quienes deben asumir la tarea de definir las acciones a seguir sean las asesoras. Y a su vez se refuerza una concepción del conflicto como cuestión individual, ya que el trabajo de las asesoras es reencauzar las conductas individuales. Es decir que la premisa sería que el orden está dado y lo único que puede ponerlo en cuestión es el

comportamiento de los/as estudiantes. Lo cual también refuerza la concepción del trabajo de asesoramiento como de “comisario del orden”.

#### A MODO DE CIERRE: LA CONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DE LAS ASESORAS PEDAGÓGICAS COMO PILAR DEL ORDEN ESCOLAR

En este artículo se analizó la configuración del trabajo de las asesoras pedagógicas, fuertemente atravesado por las demandas y mandatos respecto de la disciplina, la atención de “casos individuales” y emergentes. Estos aspectos suelen enlazarse ubicando a las asesoras como “comisarios del orden escolar”. Esta conceptualización deriva de una frontera -construida por ellas mismas- que discrimina *lo pedagógico* de su labor de *lo no pedagógico*, ubicando a la tarea de custodiar en este último grupo y considerándola, sin embargo, como articuladora de su agenda diaria.

En relación con la frontera pedagógica del trabajo de asesoramiento, las entrevistadas señalan que realizan tareas vinculadas al aprendizaje, dirigidas a grupos de estudiantes, planificadas y evaluadas, y que esas constituyen *lo pedagógico* de su labor. Sin embargo, explicitan que en la escuela se les adjudica y demanda la atención de casos individualizados y emergentes que irrumpen, desordenando la cotidianidad escolar. En general son situaciones relacionadas a problemas interpersonales, y que ellas ubican como la dimensión *no pedagógica* de su trabajo.

Del relevamiento de tareas que realizan a diario, se deriva que la dimensión *no pedagógica* es la que ordena su agenda y, en consecuencia, a la que más tiempo le dedican. En función de esto, las asesoras proponen la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia como una estrategia de reconfiguración de su propio trabajo, a partir de adjudicar la tarea de custodiar el orden escolar a otros/as, para despojarse de la función de “atención al cliente” y su lugar como “comisarios del orden”.

La frontera pedagógica en el trabajo de asesoramiento resulta de interés en tanto el discurso de las asesoras se asienta en una concepción de la convivencia escolar restringida solo a la atención de los problemas vinculares entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Desde esta perspectiva, se ubica al orden escolar como universal y ahistórico, eliminando su dimensión política, en tanto se concibe a los conflictos como indeseables y anticipables. Así es que emerge la utopía de un orden libre de conflictos, en el que cada quien “haga lo que le corresponde” y de ese modo de sostenga la convivencia. Este punto da sentido a la figura de las asesoras como de “atención al cliente” que pone de relieve el hecho de que ante cada situación conflictiva la escuela demande la inmediatez de la asesoría para reencauzar las conductas de los/as estudiantes, que son quienes se ubican en el lugar de generar problemas.

Este recorrido evidencia las matrices y sentidos que se tejen en la configuración del trabajo de asesoramiento. Y adquiere relevancia, en este marco, la revisión de la convivencia escolar como una cuestión a ser discutida y abordada por todos/as, alejándose de la idea de que existan figuras que puedan asegurarse de eliminar la conflictividad. Es decir, repensando el orden escolar en su sentido político.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Brailovsky, D. (2018). ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? *Revista Deceducando 4*. <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-lapedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>
- da Silva, L.; Machado, L. y Roldan, S. (2017). Microfísica de las normas escolares: El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina. *Propuesta Educativa*, 2(48), 65-73.
- De La Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1109-1121.
- Hernández, A. (2007). Relaciones de autoridad. Visiones de autoridad de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En *Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial LEA.
- Hernández, A. (2013). Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En A. Hernández y S. Martínez (coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo* (pp. 217-244), Río Negro, Argentina: Ed. Publifadecs.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Última Década*, (23).
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldan, A. S. y Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela. *Última Década*, 28, 93-121.
- Litichever, L. (2013). De la disciplina a la convivencia. *El Monitor. Ministerio de Educación de la Nación*. 31.
- Lopez Yanez, J. (1997). El asesor como analista institucional. En C. M. García y J. López Yanez. (coord.), *Asesoramiento Curricular organizacional en educación* (pp. 83-110) Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Machado, L. y Roldan, S. (abril 2007). En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática. *IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue*, Río Negro, Argentina.
- Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En Hernández, A. y Martínez, S. (Comps.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 217- 244). Río Negro, Argentina: Ed. Publifadecs.
- Machado, L. (2015). Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana. (Tesis Doctoral FLACSO sin publicar).
- Moschini, G. (2014). Políticas de fortalecimiento a la escolarización secundaria. Algunas notas sobre la implementación de los planes de mejora institucional en la provincia de Neuquén. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en formación. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación (IICE)- FILO- UBA 25, 26 y 27 de noviembre. ISBN 978-987-3617-61-4.
- Monereo, C. y Solé I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Monereo, C. y Pozo, J.I., (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Madrid, España: Editorial Grao.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (comps.) (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Proyecto de Investigación (2017). Dispositivos de convivencia en escuelas secundarias neuquinas. Una mirada sobre modos de tramitación de los conflictos, producción de subjetividades y saberes en la configuración de dinámicas de inclusión-exclusión (C124) Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue. Directora: Dra. Hernández Adriana, Codirectora: Dra. Roldan Soledad. Período 2017-2020.
- Roldan, S. (2011). Las normas en la producción del espacio escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 177-195.

- Roldan, S. (2013). La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En A. Hernández y S. Martínez. (coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo* (pp. 217-244). Río Negro, Argentina: Ed. Publifadecs.
- Roldan, S. (2015). La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén. (Tesis Doctoral FLACSO sin publicar).
- Roldan, S. (2019). Un edificio para el privilegio. El "prestigio" en la producción de las fronteras escolares. XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía "En torno a la pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad". FaCE- UNComahue. 26 y 27 de septiembre de 2019.
- Senz, K. A. (2007). La identidad Profesional del Asesor Pedagógico en la Provincia de Neuquén. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (30), 23-35.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (dir.) (2020). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista Currículum y formación de profesorado* 12 (1), 1-14.

## NOTAS

- 1 El Trabajo de Integración Final de cierre de la Especialización en Asesoramiento Educativo, cuya autoría es de María Rubio y Edith Martínez y fue dirigido por la Dra. Soledad Roldan, se aprobó en el año 2019. Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación de la FCE UNCOMA "Dispositivos de convivencia en escuelas secundarias neuquinas. Una mirada sobre modos de tramitación de los conflictos, producción de subjetividades y saberes en la configuración de dinámicas de inclusión-exclusión" (C 124). Directora: Dra. Hernandez, A. Codirectora: Roldan, S.
- 2 Se utilizará el pronombre "la/s" a lo largo del trabajo debido a que las entrevistadas fueron asesoras pedagógicas.
- 3 De acuerdo con la documentación relevada a partir de la creación del cargo de "asesor pedagógico" las únicas modificaciones realizadas a la normativa que lo regula han tenido que ver con la competencia de títulos para su ejercicio (Decreto N° 0395/88, Resolución N° 1878/98, Resolución N° 1654/99) pero no han modificado las funciones prescriptas para el asesoramiento pedagógico.
- 4 Esta resolución establece como funciones de los/as asesores "a) Colaborar en el diseño y aplicación del proyecto de la institución, comprometiéndose activamente en el logro de los objetivos de la educación obligatoria y específicos para el nivel. b) Asesorar y participar en la elaboración, ejecución y evaluación de la planificación institucional (o PEI) c) Asesorar y acompañar en los aspectos técnicos pedagógicos a los distintos sectores de la institución. d) Efectuar el seguimiento pedagógico de los/as alumnos/as con mayores dificultades de rendimiento y sugerir acciones para los sectores que correspondan en cada caso". (Res CPE 1062/11) Estas funciones se despliegan en 71 tareas que se estipulan como responsabilidad de los/as asesores: la orientación de estudiantes desde el ingreso al egreso; coordinación de acciones tendientes a la retención de estudiantes en la escuela; la orientación y asistencia a los docentes sobre proyectos y actividades de temas específicos, según marco legal vigente (Ley de Educación Sexual, Protocolo de prevención de abuso para niños, niñas y adolescentes, etc.); la sugerencia de estrategias innovadoras en los aspectos disciplinares, entre otras.
- 5 En este marco se elaboran, a nivel nacional, los cuadernillos sobre Convivencia Escolar.
- 6 Hasta ese momento la única regulación existente al respecto era el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decreto N° 150.073/43, texto ordenado en 1957). Esta normativa nacional era la única en la provincia que abordaba diversos aspectos de la disciplina (Cap. IV, art. 197-206), junto a una cantidad de otros aspectos vinculados con el funcionamiento de las escuelas medias (Roldan, 2015).
- 7 Los documentos que formalizan normas de convivencia en las escuelas son muy variados y algunas instituciones carecen de los mismos. Algunas escuelas no poseen documentos que formalicen normas de convivencia, otras han comenzado el proceso de construcción o revisión de estas, con dinámicas de participación muy diferentes. En algunos casos, la revisión de reglamentos y acuerdos de convivencia comenzó en el marco de proyectos institucionales específicos. Un relevamiento realizado en el año 2014 muestra que un 27% de los Proyectos de Mejora Institucional presentados por las escuelas de la provincia de Neuquén, propone actividades para la gestión de la convivencia (Moschini, 2014)

- 8 Con el propósito de resguardar la identidad de las asesoras entrevistadas se identificarán sus relatos con las siglas A1: asesora 1 y A2: asesora 2.
- 9 Esta forma de abordaje de la convivencia escolar, que remite a los valores y contravalores como modo de eliminación de lo político, constituyó una línea de análisis en el TIF. Al respecto cabe decir que desde la perspectiva teórica de la pedagogía crítica se entiende que “los valores” remiten a un ideal de universalidad cuando se introducen en el debate sobre las normas que, se supone, producirán cierto ordenamiento en un espacio concreto como la escuela. Esto quiere decir que se sostienen sobre el supuesto de que son compartidos por todos/as los/as que la habitan y, por lo tanto, se los ubica como indiscutibles y se los sacraliza.

## Intervención educativa como mecanismo de afrontamiento en el estrés académico

Educational intervention as a coping mechanism in the academic stress

*Rosa María Salas Sánchez*  
*Universidad Cesar Vallejo, Perú*  
 rsalas@ucv.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-328>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922002>

*Ericson Felix Castillo Saavedra*  
*Universidad Nacional de Trujillo, Perú*  
 ericson\_fcs@hotmail.com

*Carmen Elena Carbonell García*  
*Universidad Cesar Vallejo, Perú*  
 ccarbonellg@ucv.edu.pe

*Edwin López Robles*  
*Universidad Cesar Vallejo, Perú*  
 elopezro@ucv.edu.pe

Recepción: 17 Mayo 2021  
 Aprobación: 23 Junio 2021

### RESUMEN:

Estudio cuasi experimental que tuvo como finalidad evaluar el efecto de una intervención educativa basado en estrategias cognitivo – conductuales para el afrontamiento del estrés académico en estudiantes de un Programa de Maestría de una Universidad Privada de Chimbote (Perú). Se utilizó como instrumento de evaluación el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO) constituido de 29 preguntas, estructurado en 5 dimensiones: estresores, reacciones físicas, reacciones psicológicas, reacciones de comportamiento y estrategias de afrontamiento. El grupo experimental presentó disminución significativa ( $p < 0,05$ ) del estrés académico en la evaluación pretest – postest.

**PALABRAS CLAVE:** estrés mental, estrategias educativas, enseñanza superior, medicina del trabajo, psicología experimental.

### ABSTRACT:

Quasi-experimental study aimed to evaluate the effect of an educational intervention based on cognitive-behavioral strategies for coping with academic stress in students of a master's degree program of a Private University in Chimbote (Peru). The Cognoscitivist Systemic (SISCO) Inventory constituted of 29 questions, structured in 5 dimensions: stressors, physical reactions, psychological reactions, behavioral reactions and coping strategies was used as an evaluation instrument. The experimental group presented a significant decrease ( $p < 0.05$ ) in academic stress in the pretest - posttest evaluation.

**KEYWORDS:** mental stress, educational strategies, higher education, work medicine, experimental psychology.

### INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el profesional universitario tiene que enfrentarse a una gran diversidad de retos para acceder a un puesto laboral y, de esta manera, pueda satisfacer sus necesidades económicas, sociales y culturales. En este sentido, se ha incrementado la competitividad y exigencia entre los participantes que aspiran a una plaza de trabajo. Para competir, los profesionales egresados de pregrado requieren especializarse en programas de maestría y doctorado. Esto implica una adaptación de su vida personal, así como de actividades y compromisos laborales de manera paralela a una educación de postgrado con un elevado número de horas académicas (Castillo, et al., 2016; Morales, 2017).

Ante esta situación, el estudiante experimenta un síndrome general de adaptación, en el cual el organismo se encuentra sometido a estrés, lo que representa el punto de partida para el desarrollo de múltiples patologías, así como también actuaría como agente promotor del envejecimiento, debido a una mayor liberación de radicales libres (Ticona, et al., 2010). De esta forma, el conocimiento, el aprendizaje y la educación constituyen en el estudiante una forma de autorrealización, pero que va a demandar sacrificios y dedicación, que involucra dejar de lado aspectos familiares y sociales y exponerse a situaciones estresantes. Esto requiere tener altos niveles de inteligencia emocional para afrontar los procesos de adaptación (Álvarez, et al., 2018; Morales, 2017).

El estrés se define como un fenómeno multivariable que involucra la respuesta fisiológica, psicológica y de comportamiento que experimenta un sujeto ante estímulos internos y externos de su medio, que afectan su desenvolvimiento en el ámbito laboral, académico y familiar (Alfonso, et al., 2015; Conchado, et al., 2019). Ante un estímulo amenazante surge el afrontamiento, como una forma de mediar los eventos estresantes y las consecuencias emocionales, de tal forma, que la persona genera estrategias cognitivas y conductuales para aliviar el efecto producido por el agente estresor (De Dios, et al., 2017; Díaz, 2010; Piergiovanni y Depaula, 2018).

El estrés académico se define como una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos de tipo educativos, que repercute en el rendimiento académico y en las habilidades meta-cognitivas para la resolución de problemas asociados (Caldera, et al., 2017; González, 2017; Maturana y Vargas, 2015; Zárate, et al., 2018). A nivel de pregrado y postgrado, el estrés académico se genera de manera distinta; en pregrado, los estudiantes en su mayoría solo se dedican a sus actividades académicas. En postgrado, el estudiante se encuentra insertado en el campo laboral, lo que se le dificulta cumplir con exigencias académicas. Esto afecta directamente su bienestar físico y psicológico, asociándose con una supresión de células inmunitarias y de la actividad de las células Natural Killer (NK), produciéndose alteraciones a nivel del sistema digestivo y cardiaco, así como alteraciones en piel e incremento en la frecuencia de infecciones (Bedoya, et al., 2014; Jerez y Oyarzo, 2015; Suárez y Díaz, 2015).

Barraza (2008) refiere que existe una diversidad de estresores académicos a nivel de estudiantes de maestría que afectan el comportamiento y bienestar del estudiante: competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones de trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con los compañeros y asesores, las evaluaciones y las asignaciones de trabajo que se exigen.

Al representar el estrés académico un posible factor de riesgo físico y mental, el estudio plantea implementar en la Escuela de Postgrado tanto para las Secciones de Maestría y Doctorado un programa de intervenciones educativas basado en estrategias cognitivas y conductuales que permitan afrontar el daño producido por los agentes estresores. Desde el primer ciclo, los estudiantes ingresarán a un taller de fortalecimiento de emociones, que mediante una metodología activa fundamentada en el aprendizaje constructivo y significativo permitirá transformar el estrés negativo (distrés) en positivo (eutrés) (Castillo, et al., 2015; López y González, 2017; Piñeiro, 2013). De esta manera, los estudiantes de los diferentes programas académicos tienen una alternativa de solución para el afrontamiento del estrés académico producido por las exigencias de la malla curricular, así como por la carga laboral propia de sus actividades cotidianas, y lograrán cumplir con sus metas personales autoimpuestas, como la obtención del grado de Maestro y/o Doctor.



## METODOLOGÍA

### Participantes

Se realizó un estudio cuasi-experimental con evaluaciones pretest – postest en 42 estudiantes de un Programa de Maestría de Administración en Negocios de una Universidad Privada de Chimbote (Perú), obtenidos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y sujeto participante, divididos en dos grupos: experimental y control.

### Instrumento

El Inventario de Estrés Académico SISCO fue el instrumento utilizado en el estudio, seleccionado por su capacidad de medir constructos físicos, psicológicos y conductuales en grupos grandes, proporcionando información sobre las estrategias de afrontamiento utilizado por el estudiante (Álvarez, et al., 2018; Barraza, 2008; Bedoya, et al., 2014; Castillo, et al., 2018; Conchado, et al., 2019; Jerez y Oyarzo, 2015; Manrique, et al., 2019). Se realizó el análisis psicométrico del instrumento para validarlo al contexto de la investigación, obteniendo mediante la prueba V de Aiken una validez de contenido de 0,98. Asimismo, para determinar la confiabilidad del instrumento se realizó la prueba de división por mitades con un valor de 0,87 y la prueba Alfa de Cronbach con 0,9.

El cuestionario estuvo constituido de 29 preguntas que abordaron 5 dimensiones: estresores (8 preguntas), reacciones físicas (6 preguntas), reacciones psicológicas (6 preguntas), reacciones de comportamiento (4 preguntas) y estrategias de afrontamiento (5 preguntas). El valor de cada pregunta consideró una escala Likert con puntuaciones de 1 a 5, con categorías nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre respectivamente.

Los rangos establecidos para cada dimensión fueron realizados mediante baremación, estableciéndose los niveles bajo, medio y alto.

El programa de intervención educativa planteó sesiones educativas basadas en la dinámica de animación, reconociendo mi propio interés, la técnica del árbol, la reestructuración cognitiva, relajación muscular progresiva, control de la respiración, imaginación temática y estrategias de afrontamiento positivo.

### Procedimiento

Los grupos experimental y de control estuvieron conformados por 21 participantes, en el grupo control se aplicó el pretest y postest, con un intervalo de 3 meses, y no se realizó el programa de intervención educativa; mientras, en el grupo experimental, se realizó un pretest, luego se aplicó el programa de intervención educativa basado en estrategias cognitivo – conductuales para el afrontamiento del estrés académico, y finalmente se evaluó con un postest.

### Análisis estadísticos

En el análisis descriptivo se utilizaron las medidas de tendencia central; mientras que, en el análisis inferencial, los datos obtenidos en el pretest – postest tanto en el grupo control y experimental fueron sometidos a una prueba de normalidad mediante el test de Shapiro – Wilk, considerando un margen de error del 5%. Las calificaciones siguieron una tendencia no paramétrica, por lo que fue necesario utilizar las pruebas Wilcoxon (análisis de medias aritméticas) y Chi cuadrado de Pearson (X<sup>2</sup>) (análisis por niveles) con un nivel de

confiabilidad del 95%, para lo cual se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 25.

### Criterios éticos

Los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado y se ajustaron a las normativas éticas establecidas por la Declaración de Helsinki (De la Luz, 2016; Sánchez, et al., 2020).

### RESULTADOS

**TABLA 1**  
Evaluación de la normalidad de datos mediante la prueba de Shapiro – Wilk (n = 21)

Evaluación	Grupo tratamiento	Estadístico	Grados libertad	Sig.
Pretest	Control	0,972	21	0,775
	Experimental	0,886	21	0,019
Postest	Control	0,894	21	0,027
	Experimental	0,941	21	0,223

Elaboración propia

En la Tabla 1 se observa la significancia obtenida en el grupo experimental y control tanto en el pretest como en el postest, por lo que, valores superiores a 0,05 indicarían una distribución normal y por tanto el análisis inferencial se realizaría mediante una prueba paramétrica; pero, en el grupo experimental en el pretest y control en el postest presentan valores inferiores a 0,05, lo que reflejaría la necesidad de trabajar con el test de Wilcoxon, que representa una prueba estadística no paramétrica que permite comparar grupos de dos medias relacionadas e independientes (In, 2017).

**TABLA 2**  
Evaluación del nivel de estrés académico en el pretest – postest en el grupo control y experimental (n = 21)

Nivel	Grupo control					Grupo experimental				
	Pretest		Postest		Sig.	Pretest		Postest		Sig.
	f	%	f	%		f	%	f	%	
Bajo	2	9,5	1	4,8	NS	1	4,8	7	33,3	p < 0,05
Medio	19	90,5	20	95,2		20	95,2	14	66,7	
Alto	0	0,0	0	0,0		0	0,0	0	0,0	

Elaboración propia

\* p < 0,05: Diferencia significativa analizado por la prueba Chi cuadrado de Pearson (X2).

En la Tabla 2 se evidencia la evaluación del grupo control y experimental en el pretest y postest, no encontrando diferencia significativa en el grupo control, mientras que en el grupo experimental existió significancia estadística, y estaría reflejando las condiciones de homogeneidad al inicio del estudio, y de esta manera se garantiza la eficacia obtenida por el programa de intervención educativa.

**TABLA 3**  
Evaluación de las dimensiones del estrés académico en el grupo control y experimental (n = 21)

Dimensiones	Evaluación	Control		Experimental	
		Media	Sig.	Media	Sig.
Estrés	Pretest	10,87	NS	10,86	p<0,05
	Postest	10,89		9,95	
Reacciones físicas	Pretest	7,57	NS	7,58	p<0,05
	Postest	7,61		5,54	
Reacciones psicológicas	Pretest	6,78	NS	6,81	p<0,05
	Postest	6,82		5,12	
Reacciones de comportamiento	Pretest	7,43	NS	7,46	p<0,05
	Postest	7,45		6,39	
Estrategias de afrontamiento	Pretest	7,33	NS	7,36	p<0,05
	Postest	7,34		5,79	

Elaboración propia

\* p<0,05: Diferencia significativa analizada por la prueba de Wilcoxon

De la misma forma, en la tabla 3 se realizó la comparación de las dimensiones que comprende la variable estrés académico, obteniendo que en el grupo control no existe diferencia significativa; pero al analizar las dimensiones del grupo experimental se observa la influencia del programa de intervención educativa con una significancia de p<0,05.

**TABLA 4**  
Evaluación del estrés académico en el grupo control y experimental (n = 21)

Grupo	Evaluación	Media	Sig.
Control	Pretest	75,8	NS
	Postest	76,6	
Experimental	Pretest	77,0	p<0,05
	Postest	61,9	

Elaboración propia

\* p<0,05: Diferencia significativa analizada por la prueba de Wilcoxon

Por otra parte, en la Tabla 4 se analiza mediante la prueba de Wilcoxon para datos no paramétricos si existe diferencia significativa entre las evaluaciones pretest – postest para los grupos control y experimental respectivamente, encontrando significancia estadística solamente para el grupo experimental, con lo cual se demuestra la eficacia del programa de intervención educativa en el afrontamiento del estrés académico, mediante la disminución de las puntuaciones.

## DISCUSIÓN

El estudio se basó en una intervención educativa para el afrontamiento del estrés académico en estudiantes de un Programa de Maestría de una Universidad Privada de Chimbote (Perú), para lo cual se realizaron evaluaciones pretest – postest. Se evidenció la necesidad de implementar estrategias cognitivo – conductuales orientadas a mejorar el estrés académico producido por el proceso de enseñanza – aprendizaje durante las horas académicas de los cursos que se desarrollan.

A nivel de postgrado, la situación es diferente a lo que sucede a nivel pregrado, en el cual los estudiantes pueden estar capacitándose en una universidad pública o privada, donde la necesidad económica no

representa necesariamente un factor estresor, debido a que, en su mayoría, los padres o familiares solventan los estudios de los estudiantes, dedicándose solo al aspecto académico.

Diversas investigaciones refieren altas tasas de estrés académico en estudiantes de medicina y de manera general en estudiantes de ciencias de la salud, debido principalmente a la elevada exigencia de sus mallas curriculares y la interacción que van a tener con el paciente, y a diferencia de otras carreras profesionales, la interacción no es directamente con la persona (Bedoya, et al., 2014; De Dios, et al., 2017; González, 2017; Jerez y Oyarzo, 2015; Ticona, et al., 2010).

En el estudiante de postgrado la presión ejercida es similar a las investigaciones realizadas en salud, pero con características diferentes, debido a que en las universidades de tipo público o privado la educación no es gratuita. En la mayoría de los casos, el estudiante es un profesional que trabaja, o está preparándose para encontrar un puesto de trabajo, por las exigencias de un mercado laboral muy competitivo que exige una constante actualización de competencias profesionales.

Las diferencias encontradas en el pretest – postest tanto de forma global como por dimensiones reflejarían la necesidad de que se implementen programas de seguimiento del rendimiento académico del estudiante utilizado en los niveles de Educación Básica Regular (EBR) y universitario en el nivel de pregrado, pero que no se usa de manera estricta a nivel de postgrado, porque se considera que el estudiante que está en proceso de capacitación y especialización ya es un profesional, que se encuentra consolidado (Barraza, 2008).

Estudios han evidenciado que este estudiante requiere de reforzamientos basados en estrategias cognitivo – conductuales para un mejor desempeño académico. Según lo que manifiesta Castillo et al. (2016) no se está considerando la sensación de agobio y sobrecarga experimentada por los estudiantes, para de esta manera enfrentar los estresores de la vida y la presión propia de los estudios universitarios de postgrado. Al mismo tiempo, es necesario reforzar la inteligencia emocional del estudiante para que pueda mejorar su capacidad para identificar, entender y manejar correctamente sus emociones, de sus pares y entorno familiar-social. Si se analiza el nivel intrapersonal se asocia a una mayor capacidad para manejar el estrés, pero si se hace a nivel interpersonal se vincula a un mayor empleo de estrategias de búsqueda de apoyo, resultando positivo y exitoso en el ámbito educativo (De Dios, et al., 2017; Morales, 2017).

Del mismo modo, la disminución de 77,0 a 61,9 puntos indicaría que el programa de intervención habría logrado un estilo de afrontamiento de reevaluación positiva, en el cual el estudiante logra alcanzar un estado de autoeficacia, es decir, reconoce aspectos positivos dentro de un contexto que sobrepasa sus exigencias o recursos (Piergiovanni y Depaula, 2018).

El estudiante de postgrado a partir del programa aplicado mejora sus hábitos de estudios, teniendo la posibilidad de poder planificar sus actividades académicas. Esto es muy importante considerando que, a nivel de postgrado, el estudiante trabaja y en su mayoría presentan carga familiar (Zárate, et al., 2018). En el mismo sentido, tal como indica Alfonso et al. (2015), si se logran equilibrar los factores estresores disminuirían los niveles de estrés, lo que conllevaría a un óptimo rendimiento académico y una mejor respuesta a nivel cognitivo, motor y fisiológico.

Finalmente, en función de la diferencia significativa encontrada entre los grupos control y experimental en las dimensiones estresores, reacciones físicas, psicológicas y comportamiento, así como en las estrategias de afrontamiento, la Escuela de Postgrado implementó en cada ciclo de estudios un taller de fortalecimiento de emociones, potenciando sus capacidades y fortalezas con el propósito de culminar exitosamente sus tres ciclos académicos. Paralelamente, la secretaría académica realiza un seguimiento del rendimiento académico en cada uno de los Programas de Maestría y Doctorado para evidenciar los logros obtenidos por la implementación del taller.

Un aspecto importante a considerar es el tipo de Postgrado, especialmente para aquellos programas que involucran carreras de salud, debido a que existen profesionales que laboran hasta 12 horas continuas tanto en el día como en la noche, por lo que en esos casos se tratará de realizar un seguimiento más continuo, con el fin de encontrar alternativas de solución efectivas.

El estudio permitió comprobar que los programas de intervención educativa basados en estrategias cognitivo – conductuales sirvieron como mecanismo de afrontamiento en el estrés académico de estudiantes de Postgrado en una universidad peruana, repercutiendo directamente sobre su rendimiento académico y calidad de vida.

Al respecto, en un primer momento, los estudiantes se encontraron motivados de capacitarse, pero aproximadamente después de dos meses de realizar sus actividades académicas, la Dirección de Bienestar Universitario realizó una evaluación física, psicológica y comportamental a los grupos de estudio. Dentro de las manifestaciones físicas se reportó dolor de cabeza, tensión muscular, cansancio, fatiga y trastornos del sueño; en el aspecto psicológico, ansiedad, inquietud, irritabilidad y problemas de concentración; mientras que, en el aspecto comportamental, incremento o reducción del apetito, aislamiento social, tendencia a discutir y falta de motivación para realizar actividades.

En este sentido, el incremento del estrés oxidativo generado por las actividades laborales y académicas estaría liberando radicales libres que podrían conducir a hipertensión arterial, diabetes, cáncer y aterosclerosis; así como también, incrementar la incidencia de problemas a nivel cardiovascular, respiratorio, sexual, dermatológico y renal (Ortiz y Medina, 2020).

El estrés positivo del estudiante se promovió mediante el manejo oportuno y adecuado de los agentes estresores, aspectos que se internalizaron en las sesiones educativas, que abordaron la dinámica de animación, reconociendo su propio interés, técnica del árbol, reestructuración cognitiva, relajación muscular progresiva, control de la respiración, imaginación temática y estrategias de afrontamiento adaptativo.

En un inicio, los estudiantes se mostraban indiferentes y con escasas relaciones interpersonales, pero mediante la dinámica de animación se propició la participación de cada uno de ellos, comenzando con la descripción de sus intereses profesionales y, posteriormente, a través de un ambiente fraterno y de confianza relataron aspectos personales, como gustos y aficiones.

Por otra parte, en la técnica del árbol, se solicitó a los estudiantes indicar las causas y efectos de una situación problemática, con la finalidad de desarrollar soluciones correctivas. Por otro lado, en la reestructuración cognitiva se modificaron aquellas creencias irracionales, se elaboraron ejercicios mentales para que los estudiantes reflexionen y cambien su forma de pensamiento (Díaz, 2010; López y González, 2017).

Del mismo modo, se indicó que cuando se suscita una situación estresante, los músculos se tensan, por ello, se hizo necesario aplicar la relajación muscular progresiva que, mediante una vestimenta adecuada y ciclos de tensión – relajación a nivel de manos, bíceps, hombros, espalda, glúteos, espalda y dedos, los estudiantes se colocaban en un lugar cómodo que permitiera extender sus brazos y piernas. Adicionalmente, se complementó esta técnica con el control de la respiración con ciclos de inspiración – espiración de 15 segundos. En ambos casos, estas actividades envían señales al sistema nervioso, para que genere liberación de endorfinas y ocasione una sensación placentera (Leff, et al., 2010).

Respecto a la imaginación temática, se pidió a los estudiantes que se concentren mentalmente en una situación familiar o profesional que consideren placentera por un periodo de 5 minutos, evitando la presencia de distractores y al finalizar esta actividad se realizaron estiramientos y respiraciones profundas (Bedoya, et al., 2014; Ticona, et al., 2010).

Finalmente, durante el desarrollo de las actividades se hizo énfasis en la técnica de inoculación del estrés, que se fundamenta en el afrontamiento adaptativo. El estudiante es capaz de disminuir aquellos aspectos cognitivos pesimistas que, mediante un proceso de autocontrol y adaptación conductual, se transforman en optimistas (Conchado, et al., 2019; Piergiovanni y Depaula, 2018).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés Académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. Recuperado de [http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530/html\\_48](http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530/html_48)

- Álvarez, L., Gallegos, R., y Herrera, P. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 193-209. Recuperado de <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/28.2018.10>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en Alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242008000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242008000200012&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Bedoya, F., Matos, L., y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77 (4), 262-270. Recuperado de <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RNP/article/view/2195>
- Caldera, J., Reynoso, O., Gómez, N., Mora, O., y Anaya, B. (2017). Modelo explicativo y predictivo de respuestas de estrés académico en bachilleres. *Ansiedad y Estrés*, 23(1), 20-26. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134793716300379>
- Castillo, E., Castillo, F., y Carranza, P. (2015). Intervención educativa para mejorar la cultura ambiental y fitoterapéutica en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la provincia de Julcán, La Libertad. *In Crescendo*, 6(2), 114-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294096>
- Castillo, C., Chacón, T., y Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716000491>
- Castillo, I., Barrios, A. y Alvis, L. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2). Recuperado de [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/IE/20-2%20\(2018-II\)/145256681002/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/IE/20-2%20(2018-II)/145256681002/)
- Conchado, J., Álvarez, R., Cordero, G., Gutiérrez, F., y Terán, F. (2019). Estrés académico y resultados docentes en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(2), 302-309. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942019000200302](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942019000200302)
- De Dios, M., Varela, I., Braschi, L., y Sánchez, E. (2017). Estrés en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*, 31(3), 110-123. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412017000300013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000300013)
- De la Luz, M. (2016). Declaration of Helsinki: reflections and proposals for its renovation. *Bioethics Update*, 2(1), 41-55. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2395938X16300080>
- Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202010000100007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007)
- González, M. (2017). Respuesta al estrés académico en estudiantes universitarios de Asunción entre diciembre del 2015 y marzo del 2016: Una comparación entre carreras. *Revista Científica de la UCSA*, 4(3), 48-58. Recuperado de <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/130>
- Jerez, M., y Oyarzo, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-92272015000300002](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272015000300002)
- Leff, P., González, N., Matus, M., Beceril, E., Téllez, C., Salazar, A. y Antón, B. (2010). Endomorphin peptides: pharmacological and functional implications of these opioid peptides in the brain of mammals. Part two. *Salud mental*, 33(3), 257-272. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252010000300007&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000300007&lng=es&tlng=)
- López, N., y González, R. (2017). Programa para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico para estudiantes universitarios de primero ingreso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1362-1384. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/62806>

- Manrique, D., Millones, R., y Manrique, O. (2019). The SISCO Inventory of Academic Stress: Examination of its psychometric properties in a Peruvian sample. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134793719300053>
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-el-estres-escolar-S0716864015000073>
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899217300090>
- Ortiz, J. y Medina, M. (2020). Estrés oxidativo ¿un asesino silencioso?. *Educación química*, 31(1), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.1.69709>
- Piergiovanni, L. y Depaula, P. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17-23. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212018000100017](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212018000100017)
- Piñeiro, M. (2013). Estrés y factores relacionados en el personal sanitario de hospitalización psiquiátrica: un estudio de prevalencia. *Enfermería Global*, 12(31), 125-150. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412013000300008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000300008)
- Sánchez, J., Cambil, J., Villegas, M. y Luque, F. (2020). Bioethical reflections about the selection criterials of the subjects in biomedical research. *Journal of Healthcare Quality Research*, 35(2), 128-129. Recuperado de <https://europepmc.org/article/med/31761743>
- Suárez, N., y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>
- Ticona, S., Paucar, G. y Llerena, G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Enfermería – UNSA Arequipa. 2006. *Enfermería Global*, 9(2), 1-18. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412010000200007](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412010000200007)
- Zárate, N., Soto, M., Martínez, E., Castro, M., García, R., y López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s2014-98322018000300007](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2014-98322018000300007)





## Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente

Teaching language and literature in juvenile institutions for young people with criminal cases: teaching work and didactic proposals

*Luciana Daniela Morini*  
*Universidad Nacional de La Plata, Universidad*  
*Pedagógica Nacional, Facultad Latinoamericana de*  
*Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones*  
*Científicas y Técnicas, Argentina*  
 luciana.morini@unipe.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-329>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922004>

Recepción: 21 Junio 2021  
 Aprobación: 05 Julio 2021

### RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo repensar la enseñanza de la lengua y la literatura y el trabajo docente en dos centros cerrados de la ciudad de La Plata que albergan jóvenes con causas penales. Consideramos que en dichos espacios se ponen en tensión las siguientes cuestiones vinculadas al trabajo docente. En primer lugar, la institución escolar y la institución carcelaria. En segundo lugar, las prácticas de lectura y escritura históricamente legitimadas por el sistema escolar y aquellas que los estudiantes efectivamente realizan. Por último, la propuesta de los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y lo que posibilitan los contextos educativos. Ilustraremos dichas tensiones y un modo de abordarlas a partir de presentar una propuesta didáctica que busca articular el objeto lengua y literatura, las consignas de trabajo y su resolución por parte de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza, lengua y literatura, contexto de encierro punitivo.

### ABSTRACT:

The aim of this paper is to rethink the teaching of language and literature and the work of teachers in two closed centers in the city of La Plata that house young people with criminal cases. We consider that the following issues related to teaching work are in tension in these spaces. Firstly, the school institution and the prison institution. Secondly, the reading and writing practices historically legitimized by the school system and those that students actually carry out. Finally, the proposal of the Curricular Designs for Secondary Education in the Province of Buenos Aires and what the educational contexts make possible. We will illustrate these tensions and a way of approaching them by presenting a didactic proposal that seeks to articulate the object language and literature, the work tasks and their resolution by the students.

**KEYWORDS:** teaching, language and literature, context of punitive confinement.

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo repensar la enseñanza de la lengua y la literatura y el trabajo docente<sup>1</sup> en dos centros cerrados de la ciudad de La Plata que albergan jóvenes con causas penales. Específicamente, ancla su análisis en la asignatura escolar Prácticas del Lenguaje (en adelante PLG) en dos cursos de “pluriaño” que aúnan estudiantes de primero, segundo y tercer año del Ciclo Básico en la Escuela Secundaria Nro. 40 que funciona dentro de los mismos centros donde residen los jóvenes. Asimismo, se capitaliza para el presente trabajo que la investigadora ha sido docente en los mencionados espacios y es desde aquí que desandaremos ciertos desafíos vinculados al trabajo docente.

De esta manera, a lo largo del trabajo intentaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿cómo trabajar con grupos de estudiantes con diferentes niveles de escolarización? ¿Qué contenidos del Diseño Curricular (en adelante, D.C.) seleccionar? ¿Cuáles son las estrategias didácticas elegidas para desarrollar los contenidos?

¿Qué objetivos nos proponemos a la hora de la planificación de las clases? ¿Qué prácticas pueden resultar significativas para los estudiantes con quienes trabajamos en el cotidiano escolar?

Así, nos proponemos dar a conocer el trabajo docente cotidiano en donde se ponen en tensión las siguientes cuestiones. En primer lugar, entre la institución escolar y la institución carcelaria, en tanto sostenemos que para comprender los sentidos de la educación intramuros es necesario partir de la idea de que estamos situados en una institución, escuela, que funciona dentro de otra institución, la cárcel, que la envuelve, modificando así sus sentidos, sus prácticas y sus fines. En este sentido, coincidimos en considerar a la educación en las cárceles como un *campo en tensión* (Frejtman y Herrera, 2010). En segundo lugar, hallamos una tensión entre las prácticas de lectura y escritura históricamente legitimadas por el sistema escolar y aquellas que los estudiantes efectivamente realizan en el espacio áulico. Por último, entre las propuestas de los D.C. para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) y aquello que posibilitan los contextos educativos.

Ilustraremos dichas tensiones y un modo de abordarlas a partir de una propuesta didáctica que tiene como objetivo repensar el objeto lengua y literatura y sus articulaciones en el aula. Para ello presentaremos consignas de trabajo y sus resoluciones por parte de los estudiantes. Cabe señalar que adoptamos una perspectiva de investigación en trabajo docente (Cuesta, 2011) que nos permite partir de la labor docente y sus implicancias en el aula para pensar un diseño metodológico específico.

## MARCO METODOLÓGICO DE LA ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

Para comenzar, señalamos que este trabajo se enmarca en una investigación mayor de perspectiva etnográfica, la cual tiene como objeto de estudio la enseñanza de la lengua y la literatura en espacios de educación formal y no formal en contextos de encierro punitivo. De esta manera, coincidimos con una de las hipótesis centrales de la etnografía de la educación (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009) que da cuenta de la existencia de una historia documentada y una historia no documentada de la escuela, perspectiva a la que también abonan los trabajos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica efectuados en nuestro país (Cuesta, 2011). Las autoras señalan que la escuela “tiene una historia *documentada* que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema. Es difusora de valores universales -e inobjetables- que en cada escuela se transmiten en su pureza” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 3). Pero, junto a esa historia documentada de la escuela, coexiste otra historia *no documentada*: “Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (p. 3). Así, la historia documentada de la escuela reúne los documentos de las políticas públicas, los lineamientos y diseños curriculares, las orientaciones para los docentes, los manuales escolares, las producciones científicas del área (en las que se revelan las perspectivas dominantes de la enseñanza de la lengua y la literatura y la formación de lectores en Argentina). Por su parte, la historia no documentada revela las voces de los docentes y alumnos. En palabras de Rockwell (2009) “lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social, (...) en las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (p. 21). De esta manera, en nuestra investigación y en el presente trabajo, la historia no documentada es reconstruida a partir de diversos materiales recolectados en clases de Literatura y PLG, y en espacios de educación no formal donde se desarrollan talleres de lectura y producción de escritura. La metodología utilizada es la observación participante ya que se han desarrollado tareas docentes en los espacios donde se llevaron adelante las prácticas de lectura y escritura, objeto de estudio de nuestro análisis. En suma, el enfoque etnográfico adoptado nos permitió dar cuenta de prácticas y sentidos propios de los actores de la educación, en este caso, jóvenes varones recluidos en instituciones de encierro.

## CONTEXTOS EDUCATIVOS, SUJETOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA EN LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LAS Y LOS DOCENTES

Señalamos que los centros cerrados son definidos como establecimientos de régimen cerrado para el cumplimiento de medidas privativas de la libertad ordenadas por la Justicia en el marco de un proceso penal; destinados a alojar a población masculina y femenina desde 15 años “hasta 18 años, como límite de ingreso al programa” (Resolución N° 172/07). En el interior de los centros cerrados funciona la Escuela Secundaria Nro. 40. Para el presente caso de estudio nos detendremos en las clases de PLG en dos cursos de “pluriaño” que aunaban aproximadamente 25 estudiantes cada uno.

El Centro Cerrado Almafuerde está ubicado en el barrio Melchor Romero, sobre la Avenida 520 entre las calles 182 y 183 de la ciudad de La Plata. Antes de llegar a él, se hallan otras cuatro instituciones de encierro, una seguida de la otra: el Neuropsiquiátrico “Dr. Alejandro Korn”, conocido como “Hospital Melchor Romero”, luego la Unidad Nro. 45, la Unidad Nro. 29 y la Alcaldía Nro. 3. Pensando en los mapas territoriales, si bien se encuentra emplazado dentro de los límites de la ciudad, en una zona residencial periférica y fabril, podemos observar que es una zona donde se ubican determinadas instituciones que en los planeamientos de los grandes centros urbanos se suelen colocar en los márgenes (Caimari, 2004; 2009; Foucault, [1975] 2009; Ruíz Díaz, 2014).

El Centro Cerrado Eva Perón se encuentra emplazado dentro del Complejo Villa Nueva Esperanza en la localidad de Abasto, partido de La Plata, aproximadamente a unos 15 km al suroeste del centro de la ciudad. A partir del Centro Cerrado Almafuerde, hemos de continuar por la avenida 520 hasta la calle 215. En este punto, las calles transversales se desdibujan ya que el Complejo está ubicado en una zona no residencial, donde se encuentra parte del cordón frutihortícola. En el predio también se encuentran los Centros Cerrados Castillito, Legarra, COPA, Carlos Ibarra y Pellegrini. A unos pocos metros se encuentra el Centro Cerrado Nuevo Dique (ex Araoz Alfaro), en 520 y 226, llegando a ruta 2.

Por su parte, los estudiantes conforman un rango etario que va de los 15 a los 19 años. Si bien una vez cumplida la mayoría de edad los jóvenes deberían ser trasladados a penales de adultos, en algunas ocasiones desde las instituciones se busca que permanezcan uno o dos años más, aún habiendo cumplido los dieciocho años, cuando, por un lado, estos se encuentran terminando el ciclo de la escolaridad obligatoria y, por otro lado, no son considerados jóvenes “problemáticos”; es decir, que su conducta es considerada “buena” y tanto los jueces como los directivos de la institución lo consideren pertinente.

Los lugares de procedencia de los jóvenes son variados, en su mayoría provienen de diversos barrios periféricos y villas de emergencia de diferentes localidades de la PBA, principalmente de su conurbano. Asimismo, señalamos que los jóvenes poseen trayectorias educativas intermitentes, signadas por la expulsión, la repitencia, el abandono y la sobreadad. En muchos casos, el hecho de quedar privados de la libertad ambulatoria por un período sostenido en el tiempo es el desencadenante de que retomen la escolarización.

La diversidad de lugares de procedencia y de niveles de escolaridad alcanzados exige a las y los docentes tomar una serie de decisiones. En primer lugar, con respecto a los interrogantes sobre cómo trabajar con grupos de estudiantes con diferentes niveles de escolarización y qué contenidos de los D.C. seleccionar, sostenemos que una posibilidad es trabajar haciendo hincapié en la diferencia, es decir, seleccionar diferentes contenidos tomando como base cada uno de los D.C. de PLG para la Educación Secundaria de la PBA, de acuerdo con el nivel en el cual se encuentre cada grupo de estudiantes (primero, segundo o tercer año). La segunda posibilidad es seleccionar, recopilar y adaptar los lineamientos de cada D.C., con el fin de dictar clases con un grupo unificado. Por lo tanto, es tarea de las y los docentes tomar estas diferencias como un factor que enriquece la disciplina y que aporta diferentes miradas e interpretaciones a un mismo contenido escolar. Tal es así que para los cursos en los cuales se ancla el presente análisis, como decisión metodológica se optó por seleccionar ciertos contenidos y textos literarios y trabajar en conjunto.

En segundo lugar, para responder al interrogante acerca de qué objetivos nos proponemos al momento de la planificación de las clases, señalamos que optamos por actividades que “comiencen y terminen” en la misma clase. Es decir, si bien los contenidos o temas son abordados en múltiples clases, se eligen textos literarios y consignas que puedan ser abordadas en el transcurso de una clase. Esta decisión reúne varias razones.

La primera es que los módulos de las asignaturas están concentrados así, la asignatura PLG posee una carga horaria de cuatro módulos semanales, los cuales, en la mayoría de las escuelas, están separados en dos días a la semana, mientras que en la Escuela Secundaria Nro. 40, por una cuestión de organización, están concentrados en un solo día y de corrido (sin recreo afuera del aula, entonces, depende de la voluntad de cada docente otorgar unos minutos de descanso adentro del salón). La argumentación que resguarda dicha organización “concentrada” es doble: en primer lugar, porque los centros están “lejos” de las zonas donde reside el cuerpo docente, asimismo, señalamos que pocos docentes tienen a su cargo varios cursos. En segundo lugar, responde a criterios de organización de la institución: los jóvenes “bajan”<sup>2</sup> al espacio escolar en grupos divididos según en qué pabellón se encuentren alojados y son requisados<sup>3</sup> antes y después del ingreso y egreso del sector.

La segunda razón por la cual se opta por planificar las clases y los contenidos de forma tal que “comiencen y terminen” en una misma clase es porque el grupo de alumnos con los cuales se trabaja varía constantemente. Hay estudiantes que se ausentan por tener actividades que se superponen con el horario escolar, como tener visita, ir a comparecer ante el juez, o tener un encuentro con el/la psicólogo/a o trabajador/a social. A su vez, los jóvenes suelen ser trasladados a otras instituciones, la mayoría de las veces sin previo aviso a los/as docentes, por lo tanto, estos/as deben entregar notas conceptuales y/o calificaciones de los mismos. También, en el caso del Centro Cerrado Almafuerte, este cuenta con un pabellón de enfermería en el cual residen jóvenes con diversas lesiones -la mayor parte de las veces producidas por la policía al momento de su detención-y, al darles el alta, muchas veces son trasladados a otras instituciones de la PBA que no cuentan con el espacio y los insumos, entonces, el tránsito por dicho centro y por su escuela suele ser breve. Por último, también se ausentan porque en todas las instituciones de encierro existe la práctica conocida como “engome”, la cual consiste en castigar a las personas prohibiéndoles salir del pabellón o de sus propias celdas, dependiendo del grado del castigo. Estas prácticas no son ocasionales, sino que, por el contrario, constituyen violencias institucionales, sistemáticas, regulares y generalizadas. Los centros cerrados, al igual que las cárceles, son espacios superpoblados donde priman las malas condiciones materiales de vida, donde se tiene poco o nulo acceso a la salud, a una buena alimentación y donde no se respetan los derechos básicos de las personas detenidas. En ellos se aplica el castigo como un mecanismo de sanción, control y tortura, se ejercen malos tratos físicos, vejatorios, humillantes y degradantes y, como señalamos anteriormente, se aplican sanciones de aislamiento y traslados permanentes y gravosos (Bouilly y Motta, 2014; Daroqui, Motto, Bouilly, López, Andersen, Maggio y Motta, 2014).

Dicho esto, optamos por planificar las clases de forma tal que quienes asisten puedan participar leyendo textos breves, respondiendo consignas que remitan a temas trabajados en la misma clase, escribiendo textos que puedan ser concretados y compartidos con el grupo, entre otras estrategias.

## MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Con el objetivo de responder al interrogante ¿Cuáles son las estrategias didácticas elegidas para desarrollar los contenidos? señalamos que, en primer lugar, nos proponemos repensar el objeto lengua y literatura y sus articulaciones en el aula a partir de las nociones de “discurso social” y “repertorios tópicos”, propuestas por Angenot (2010) en su libro *El discurso social*. Siguiendo a este autor, podemos advertir la conformación de un mapa de interdiscursividades a partir de enunciados codificados, formas asociadas a géneros literarios también presentes en consumos culturales de circulación popular y masiva -tradicionalmente ignorados por la institución escolar- desde donde pueden articularse saberes específicos de la lengua y la literatura. Angenot (2010) entiende el “discurso social” como

todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y se argumenta, si se considera que *narrar* y *argumentar* son los dos grandes modos de puesta en discurso (p. 21).

Asimismo, el autor llama “discurso social” a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos (en tanto formas estereotipadas de interpretar y vehiculizar sentidos), las reglas de encadenamiento de enunciados que organizan lo decible, lo narrable y opinable y aseguran la división del trabajo discursivo en una sociedad dada. A su vez, postula que en todas las épocas reina una hegemonía de lo pensable, una cointeligibilidad, que encierra todos los discursos posibles de una época dada. Por consiguiente, la hegemonía discursiva es la que se objetiva en textos y discursos en una determinada sociedad, en una determinada época. Pero, esta es parte de una hegemonía más amplia, cultural, que establece distinciones, legitimidad y sentidos, en suma, opera como un sistema regulador de lo “aceptable”. La aceptabilidad estará relacionada a los grados de legitimidad que se confiere a cada discurso. Así, se produce una distribución del trabajo discursivo: quién dice qué cosa, cuándo y cómo; cómo se regula el abanico de repertorios que van de lo académico a lo popular, qué se considera literario y no literario, entre otras cuestiones.

También, nos serviremos de una gramática escolar que, en palabras de Marcos Bernasconi (2017)

se apoye no sólo en las definiciones clásicas heredadas de las gramáticas tradicionales como condición inicial para la enseñanza de alguna de sus categorías, sino que haga uso de textos literarios donde esas categorías se encuentren en funcionamiento, para posibilitar el “ir y venir” entre éstos y la sistematización de los conceptos (p. 5).

Agregamos que esta gramática escolar también considera como elementos constitutivos la mirada situada en la práctica como forma de interpretación, el rol de la interacción para interpretar y diseñar propuestas de enseñanza y la dimensión de las políticas lingüísticas y educativas.

Nos distanciaremos de la lingüística aplicada en tanto posición dominante en la enseñanza de la lengua en la escuela. Entendemos lingüística aplicada como aquella corriente teórica que propone un abordaje científico para explicar el funcionamiento del lenguaje, cuyas líneas teóricas más divulgadas son el estructuralismo y la gramática generativa. Tomamos distancia crítica respecto de esta corriente teórica y adherimos a las reflexiones de Bronckart (2007) acerca de la llamada “doxa lógico gramatical”, quien asegura que desde hace más de diez siglos ha dominado una concepción del lenguaje y pensamiento que tiende a considerar al primero un organismo secundario que traduce las estructuras del segundo. En otras palabras, Bronckart critica aquellas teorías que suponen que hay una correspondencia directa entre categorías sintácticas y pensamiento. Creemos que esta concepción tiene vigencia en la cultura escolar y funciona como paradigma de referencia para el trabajo docente, según la cual la función primordial de la lengua se ubicaría en la capacidad de representar y no en significar. Esto puede traducirse en términos prácticos, por ejemplo, en creer que un buen manejo de las formas gramaticales llevará a una exitosa comprensión de un texto.

Por último, optaremos como orientación didáctica un abordaje alternante entre una mirada ascendente o sintética y una mirada descendente o analítica para el trabajo áulico. La primera -que es la cual ha preponderado históricamente en el ámbito escolar- parte de unidades del ámbito morfológico y oracional para llegar al nivel textual o discursivo. La segunda se encuentra fundamentada en los estudios anteriormente mencionados de Bronckart (2007) y Angenot (2010) y, a la inversa, propone partir de la interacción (Bronckart) y la discursividad social (Angenot) para ir hacia la palabra. En palabras de Gagliardi (2018) “es necesario destacar que esta segunda mirada forma parte de la práctica de muchos docentes en su desempeño cotidiano y alterna con la primera, aunque no se tenga plena conciencia de su uso” (p. 34).

## LA PROPUESTA DIDÁCTICA LLEVADA AL AULA: ANÁLISIS DE CONSIGNAS Y SUS RESOLUCIONES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.

Para atender a las siguientes consignas y su resolución por parte de los estudiantes, partimos del acto de *apropiación* (Chartier, 1992, p. 53) como aquel que habilita a los sujetos a realizar lecturas desde sus propias experiencias, lo que da lugar a una pluralidad de usos, una multiplicidad de interpretaciones y una construcción de sentido heterogénea. Desde allí, determinados saberes históricamente descalificados por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia salen a la luz poniendo en juego una compleja red de significaciones donde afloran ciertos *saberes sujeto* (Foucault, 1996, p. 17) entendiéndolos como aquellos saberes particulares, regionales, locales, discontinuos que atentan contra la instancia teórica unitaria y que difieren de ciertos saberes institucionalizados y conservados en la disciplina escolar.

Al mismo tiempo, a la hora de atender a los modos de pensar lo literario en la escuela, resulta indispensable, para el presente análisis, detenernos en los consumos culturales<sup>4</sup> de los jóvenes. Para desarrollar el concepto, nos valdremos de la definición acuñada por M. de Certeau (2000) y recuperada por López Corral (2020). M. de Certeau (2000) describe los consumos como “Mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros, caracterizan la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio, deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones establecidas” (p. 22). Sobre este concepto, que desarrolla a lo largo de *La invención de lo cotidiano*, afirma en otro momento en el mismo sentido que “Estas ‘maneras de hacer’ constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (p. 44) (López Corral, 2020, p. 3).

A continuación, presentaremos las consignas de trabajo propuestas por la docente y sus resoluciones<sup>5</sup> por parte de algunos estudiantes.

*Consigna: Reelaborar un mito o leyenda que conozcas. Puede estar situado en el presente o en el pasado y podés incluir personajes nuevos.*

En mi barrio llamado arzeno hay una chica rubia muy hermosa de muy alto nivel que se enamoro de un pibe pobre que no tenia plata ni para usar ropa de marca, pero lo que la enamoro fue su linda personalidad, se conocieron en un teatro al que el padre de la rubia era dueño y el joven era trapito, su trabajo hera estacionar los autos por unos simples centavos ellos se encontraron en muchas citas que todas las pagaba la joven rubia a ella no le importaba los gastos ella estaba contenta con el humilde joven, hasta que se entero el papa, les iso la vida imposible y logro separarlos, el pobre joven discriminado estaba muy triste ya que no podía ver a su amada y la ricachona joven rubia se suizido por amor y al mucho tiempo se decía que aparecia con ganas de tener citas con jóvenes parecidos a su amado [sic] (Tobías, segundo año).

En principio notamos que se realiza una estilización del lenguaje (“simples centavos”, “humilde joven”, “pobre joven discriminado”) que permite entrever qué concepciones están operando a la hora de pensar con qué lengua se escriben los textos literarios y, a su vez, qué lengua es la esperada hacia el interior de la disciplina escolar. Como afirma Cuesta (2015)

Este reconocimiento vuelve aún más crítica la demanda de un trabajo sobre la artificiosidad de la lengua oficial (...) modelo hipotético de realizaciones lingüísticas, pero que los alumnos en particular ensayan desde formas excesivamente estilizadas (Botto, 2012) propias de las representaciones de una lengua legítima y prestigiosa (Bourdieu, 2001) y que relacionan de manera expresa con lo “que necesitan” para aprobar las materias. (p. 127).

A su vez, estas estilizaciones colisionan con ciertas marcas de oralidad (“trapito”, “ricachona”) entendidas como interrupciones de la lengua oficial, la cual se considera legítima para la narración.

Aquello que los docentes solemos llamar “problemas de lectura y escritura” se explican en la heteroglosia, en los intentos por parte de los estudiantes de dar respuesta a los pedidos de cada consigna de trabajo para los que apelan a sus dominios discursivos, tratando de elegir el que creen más conveniente pero que no sostienen de manera planificada y finalista, sino que inevitablemente cruzan con otros (Cuesta, 2015, p. 122).

Por otro lado, podemos apreciar la construcción de personajes a partir de estereotipos que circulan en distintos soportes literarios, televisivos, musicales: el muchacho pobre que trabaja de “trapito”, la joven rubia adinerada, el padre que quiere separarlos. Estos estereotipos están ligados íntimamente al tópico del amor imposible desde el cual se está escribiendo. Este tópico ampliamente conocido, que puede ser encontrado en textos tanto de la tradición grecolatina, como la leyenda precolombina o el romancero español, entre otros, posee fórmulas del relato amoroso como la separación de los amantes o el suicidio por amor. Pero, en este caso, está cruzado con elementos del género gótico como el regreso de la novia muerta. En síntesis, la poesía amorosa se reactualiza en los consumos culturales masivos. Podemos encontrar diversos ejemplos en telenovelas nacionales como *Muñeca Brava*, *Dulce Amor*, *Cabecita*, *Esperanza mía*, *Campeones* y en canciones como “Ocho cuarenta” de Rodrigo o “Amor de colegio” de El Original. Si sumamos referencias internacionales la lista sería inmensa, comenzando por un clásico cinematográfico como *Titanic* o un clásico de los cuentos infantiles como *Cenicienta*.

En este sentido, sostenemos que las lecturas relacionales surgen cotidianamente en las aulas, porque, como manifiesta Robin (2002), el objeto literario ha sufrido una eclosión. Ya no es ese objeto de culto, sacralizado, cuyo saber se encuentra atesorado en él, sino que estamos rodeados de múltiples objetos culturales como el cine, la televisión, los videojuegos, las redes sociales, entre otros. Todos estos elementos conforman una gran telaraña cultural en la que nos vemos envueltos y desde la cual emitimos juicios de valor. La literatura no se encontrará escindida, sino que aparecerá inscripta en otros soportes y circulará a través de circuitos paralelos. “A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (Robin, 2002, p. 53). Es desde el reconocimiento de que la literatura es uno entre otros discursos que integran el “vasto rumor” del discurso social (Angenot, 2010) que se justifica su desplazamiento.

En cuanto al mito, este es considerado un género literario típico del repertorio escolar y se lo ha colocado históricamente en el territorio de la ficción, si bien en muchas tradiciones se encuentra relacionado al orden de lo vital y la religiosidad<sup>6</sup>. En los D.C. de PLG de la PBA se incluye al mito como género literario a ser abordado en los tres primeros años del Ciclo Básico y también se lo incluye en el D.C. de Literatura de cuarto año del Ciclo Superior. En este último se lo trabaja a partir de la propuesta de que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. Como subrayamos anteriormente, este trabajo forma parte de una investigación mayor de perspectiva etnográfica, en la cual relevamos que, a la hora de trabajar con mitología en las aulas, las recurrencias se dividen en dos opciones: creencia o satirización. La primera opción suele venir acompañada de una trayectoria familiar y territorial, la segunda deviene de parodiar los géneros literarios consagrados a partir de distintas operaciones que buscan ridiculizarlos. Si nos atenemos a las recurrencias, para la resolución de la consigna se esperaba una reelaboración de un mito popular, tradicional, como el Lobizón, el Pomberito, la Llorona, o una reelaboración de un mito proveniente de la tradición grecolatina como el Minotauro, Hércules o Polifemo. Estos últimos responden a las clases de mitos con los que usualmente se trabaja en el sistema escolar tradicional y se encuentran presentes en los D.C y en los manuales escolares. Pero, en este caso, la fuente del mito es el programa televisivo estadounidense “Cazadores de mitos” emitido por Discovery Channel, y si analizamos los elementos con los cuales está construido, podríamos caracterizarlo como una leyenda urbana del tipo que circula en soportes audiovisuales como las *creepypastas*<sup>7</sup> en YouTube. En suma, en estas apropiaciones se puede dar cuenta de que los géneros literarios están interpelados desde analogías recurrentes que los estudiantes realizan con otras discursividades, a partir de sus creencias sobre la literatura: en este caso lo literario estaría asociado a lo ficcional, lo irreal, un espacio donde lo imposible e inverosímil se torna posible. A su vez, podemos dar cuenta de qué creencias y concepciones respecto a “la lengua de la narración” -que sería la lengua que el sistema escolar legitima- están operando, entendiendo que “la lengua legítima determina, sin discriminar directamente, al enunciador aceptable, sobre todo *imprimible*” (Angenot, 2010, p. 38).

*Consigna: Escribir una breve biografía en 3ra persona de alguna persona famosa, amigo o familiar. Incluir tres verbos en presente, tres en pretérito y tres en futuro.*

el pepo nacio el 85 en el ocpital fernande se crio toda la vida con amigo en la billa le gustaba el futbol era fanatico de racin y un dia fue a robar por su bicio y perdio estuvo 6 años en la pricion y tenia muchos amigo en la cana q le decian e pepo tenes una re bos porque no te derica a la musica y dejas de robar y aces feliz a tu biejeta y asi cedio cuenta q podiaser un gran cantante y cuando salio de pricion se hiso cantante y ay nacio el pepo [sic] (Jeremías, primer año).

Maradona

Un buen jugador de futbol argentino que jugaba al futbool de chico en clubes de abajo y de chiquito fue muy buen jugador y ahora de grande tiene hijas y una linda casa y mujer tiene una buena moto que anda fuerte el chabón consume cocaína no seguirá jugando por las droga y vivirá en los angeles se comprara 5 motos y dos manciones mas [sic] (Juan, primer año).

Si analizamos la primera biografía desde una mirada normativa, podríamos argumentar que el alumno no cumplió con la consigna ya que no incluyó verbos en presente ni en futuro. Pero, si nos alejamos de la lingüística aplicada, podemos preguntarnos cuál es el sentido de utilizar, o no, ese tiempo verbal entendiendo que todos los seres humanos ‘hablan’ espontáneamente y sin gran dificultad porque dominan la técnica histórica que constituye su lengua y porque tienen el saber adecuado de esta lengua... (que) intuitivo debe ser analizado como tal y no debe confundirse con el saber secundario o ‘teórico’ de los gramáticos y lingüistas (Bronckart, 2007, p. 94).

Podemos pensar que, en realidad, la consigna puede estar mal formulada al haber en ella un error conceptual: las biografías se construyen desde una idea de verdad, mientras que el tiempo futuro se perfila como un tiempo ficcional, hipotético. A su vez, el futuro simple es un tiempo verbal que encontramos, casi exclusivamente, en las gramáticas escolares. Cuando leemos una biografía o un artículo en una revista que quiere informar algo que se está realizando o se encuentra próximo a realizarse, las oraciones se construyen con perífrasis verbales, por lo tanto, la operación realizada por Jeremías resulta menos artificiosa que la que fue encomendada por parte de la docente. Coincidimos en que “son los usos sociales de la lengua los que permiten entender y explicar las razones por las que un estudiante lee y escribe de determinada manera y aquellas por las que un docente embestido con la autoridad de las disciplinas convalida, o no” (Cuesta, 2015, p. 121). Por otra parte, en ambos textos producidos por los estudiantes, notamos la utilización del esquema tradicional (inicio, nudo, desenlace) que constituye unas formas de decir reconocidas en el discurso que hablan de la literatura. La elección de este esquema da cuenta de un saber literario de larga data en la tradición escolar, a la vez que permite pensar a la biografía como un género literario más entre otros. Es de público conocimiento que las biografías de los personajes famosos nunca son del todo fieles a los hechos reales, y que sobre ellas inciden transformaciones, adhesiones y operaciones de borramiento que tienen que ver con la imagen que se quiere construir. Asimismo, la inclusión de otras voces en discurso directo (“tenía muchos amigo en la cana que le decian e pepo tenes una re bos”[sic]) podrían estar operando como testimonios que dan valor y veracidad a la construcción del personaje. En síntesis, encontramos una variación en el uso de tiempos verbales que genera ciertos efectos de sentido. Estas variaciones se encuentran dentro de las posibilidades tópicas que permite el género literario en cuestión.

Así, desde la perspectiva teórica y metodológica adoptada podemos pensar las biografías como parte de la discursividad social y desde allí observar y recobrar los sentidos que motivan las elecciones gramaticales señaladas.

En otro orden de cosas, pero guardando relación con la primera consigna y el relato de Tobías, nos permitimos señalar que, tanto El Pepo como Maradona sirven también para pensar la categoría de mito, ya que son personajes populares que en sí mismos podrían considerarse leyendas, en tanto “héroes”. En estos casos, nos encontramos con cosmogonías, con mitos de origen. Así, en las siguientes oraciones tomadas de los escritos de los jóvenes como “ay nació el pepo”[sic], se informa un lugar de procedencia del héroe, “se crio en la billa”[sic], “jugaba en clubes de abajo”[sic], se narran recorridos que hacen a la trayectoria del héroe, también las etapas y pruebas de superación como en “fue a robar por su bicio”[sic], “estuvo 6 años en



pricion”[sic], y, en el caso de la biografía de Maradona, nos encontramos también con una etapa de decadencia del héroe: “consume cocaína”, “no seguirá jugando por las droga”, también encontramos la inclusión de un futuro ficcional, más cercano a las películas o a los videoclips de las canciones de trap, rap y reggaetón como “vivirá en los angeles se comprara 5 motos y dos manciones mas”[sic].

Para finalizar, señalamos que adoptar una mirada que tenga en consideración el discurso social y sus repertorios tópicos permitirá revisar las escrituras de los estudiantes y no únicamente “corregirlas” en términos estilístico-normativos a partir de ciertas categorías gramaticales, sino también analizarlas a partir de su significación discursiva.

En los casos referidos anteriormente, los usos que hemos señalado no siempre constituyen elecciones conscientes por parte de los estudiantes. Así, estas regularidades pueden ser convertidas en unidades de trabajo. En palabras de Gagliardi (en prensa) “es posible señalarlas, someterlas a discusión y sistematizar estas variantes y sus posibilidades como productoras de efectos de sentido. De este modo, la objetivación funcionaría construyendo conocimiento gramatical explícito y permitiendo continuar la intervención didáctica alternando las dos miradas que hemos mencionado” (S/N). Recordemos que estas dos miradas refieren a la mirada ascendente (la cual parte de unidades del ámbito morfológico y oracional para llegar al nivel textual o discursivo) y la mirada descendente (la cual parte de la interacción y la discursividad social para ir hacia la palabra).

En suma, proponemos recuperar los fenómenos gramaticales y sistematizarlos mediante explicaciones de la o el docente u otras actividades derivadas, esto permitirá hacer foco en las unidades de análisis y reflexionar sobre los usos, sus efectos de sentido y legitimidad.

## CONCLUSIONES

Partimos de la premisa de que la escuela enseña modos de leer y escribir “escolarizados”, “formalizados”, es decir, con una especificidad propia, y lo hace por medio de estrategias definidas por relaciones de poder, tales como promover determinadas formas de leer un texto, buscar sentidos “correctos” y “atesorados” en los textos literarios, escribir mediante fórmulas preestablecidas y con una lengua escolar, artificiosa, que se pretende “estandarizada”. Pero también sabemos, a partir de estudiar y reconocer la historicidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad y de adoptar una perspectiva etnográfica -la cual permite aproximarse a las prácticas desde la mirada de los actores y dar cuenta del currículum oculto- que estas no son únicas, ni naturales ni universales. Es decir, que existen otros modos de leer, escribir y hablar que usualmente no son validados y legitimados hacia el interior de las instituciones escolares. Por consiguiente, la suposición de que los jóvenes “no comprenden”, “no leen”, “no escriben” o “no responden” a lo esperado por el sistema escolar se debe muchas veces al desconocimiento y negación de otras prácticas consideradas ilegítimas para el sistema educativo. Siguiendo a la docente e investigadora brasileña Sawaya (2008),

No se trataría, por lo tanto, de problemas de aprendizaje, sino de dificultades generadas por la propia escuela. Las formas de comunicación, la existencia de preconceitos lingüísticos por parte de la escuela, las prácticas y metodologías empleadas y sus consecuencias sobre la enseñanza, estarían impidiendo la manifestación y el uso de las capacidades que tienen todos los niños (p. 874).

Los estudiantes que asisten a la Escuela Secundaria Nro. 40, y que se encuentran alojados en los Centros Cerrados Almafuerte y Eva Perón, poseen amplios recorridos previos, no solo escolares, sino que son jóvenes inmersos en el mundo social, atravesados por la urbanización y, por ende, por diferentes soportes donde circula la letra escrita, en palabras de Rockwell (2000) “los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales” (p. 6).

Al mismo tiempo, como dijimos anteriormente, los jóvenes son consumidores culturales no únicamente de textos literarios, sino también de películas, series, videojuegos, cómics, canciones, entre otros. Todos estos

consumos ingresan al espacio áulico y desde allí arrojan formas de pensar lo literario, de realizar asociaciones y apropiaciones múltiples.

Al negar o deslegitimar estas otras prácticas no escolarizadas, se obtura e invisibiliza una diversidad de experiencias y saberes que los estudiantes acarrear consigo y que, inevitablemente, irrumpen en el espacio escolar. Dichas prácticas están inmersas en situaciones sociales y se relacionan con la experiencia, las identidades, las historias, los lugares de pertenencia; en suma, también conllevan una dimensión afectiva. Así, Tobías relocaliza la historia en su barrio, Arzeno, en Burzaco. También, podemos generar hipótesis de por qué Juan y Jeremías eligieron a El Pepo y Maradona para narrar una biografía, sin buscar información en ningún medio, sino construirlas a partir de lo que saben y recuerdan: porque conocen parte de sus vidas, escuchan su música, miraron sus partidos, porque son “leyendas”, son “héroes” o “referentes”. Sostenemos que conocer y habilitar distintos modos de desarrollar las prácticas de lectura y escritura nos permite acercarnos a una diversidad de apropiaciones que los sujetos realizan y, desde allí, repensar la manera de reconducirlas dentro del ámbito escolar, conciliarlas con los contenidos curriculares para, de esta manera, validarlas y promover que surjan de ellas nuevos saberes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bouilly, M. R. y Motta, H. (2014) La gestión penitenciaria en el espacio y el tiempo: aislamiento, traslados y su conjunción en los dispositivos de tránsito. En Darroqui, A. (coord.) *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones CPM-GESPyDH.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente, crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Caimari, L. (2009). *La ciudad y el crimen, delito y vida cotidiana en Buenos Aires, 1880-1940*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Comité contra la tortura (2017). *Informe Anual: El sistema de la Crueldad XI. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria*. Recuperado de [http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/cct/informes anuales/Informe\\_2017.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/cct/informes anuales/Informe_2017.pdf)
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Cuesta, C. (2015). Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de enseñanza de la lengua. En *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Darroqui, A.; Motto, C.; Bouilly, M.; López, A. L.; Andersen, M. J.; Maggio, N. y Motta, H. (2014). *Castigar y Gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones CPM-GESPyDH.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa*. Ciudad de México, México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Módulo 1. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. ([1975] 2009). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). Erudición y saberes sujetos. En *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Gagliardi, L. (en prensa) Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas. En Álvarez Garriga, D.; Gagliardi, L. y Zanfardini L. (coord). *Punto de encuentro: estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Argentina: Edulp. Colección Discutir el lenguaje.
- Gagliardi, L. (2018). Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela secundaria. En *I Jornada de Enseñanza de la Lengua*, 31 de marzo y 1 de abril, La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10572/ev.10572.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10572/ev.10572.pdf)
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* 8(14), 3-13.
- Ministerio de Desarrollo Humano, Provincia de Buenos Aires (2007). Resolución N° 172/2007 [en línea] Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BdaOWpsD.html>
- Robin, R. (2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D. y Kushner, E. (2002). *Teoría literaria* (pp. 51-56). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la Escritura. *DiversCité Langues*, Volumen V.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ruíz Díaz, M. (2014). La cárcel en la ciudad. Planificación y degradación territorial. Buenos Aires 1877-1927. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo". *Anales del IAA*, 44 (2).
- Sawaya, S. (2008). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3 (4), 54-71.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ciudad de México, México: Ediciones Morata.

Anexo

EN MI BARRIO LLAMADO ARZENO HAY UNA CHICA RUBIA MUY HERMOSA DE MUY ALTO NIVEL que se ENAMORO DE UN PIÑE POBRE que NO TENIA PIATA NI PARA USAR ROPA DE MARCA, PERO LO QUE LA ENAMORO FUE SU LINDA PERSONALIDAD, SE CONOCIERON EN UN TEATRO AL QUE EL PADRE DE LA RUBIA ERA DUEÑO Y EL JOVEN ERA TRABAJADOR, SU TRABAJO ERA ESTACIONAR LOS AUTOS POR UNOS SIMPLES CENTAVOS ELLOS SE ENCONTRABAN EN MUCHAS CITAS que TODAS LAS PAGABA LA JOVEN RUBIA A ELA NO LE IMPORTABA LOS GASTOS ella estaba contenta con el humilde JOVEN, HASTA QUE SE ENTERO EL PADRE, LES ISO LA VIDA IMPOSIBLE Y LOGRO SEPARARLOS, EL POBRE JOVEN DISCRIMINADO ESTABA MUY TRISTE YA que NO PODIA VER A SU AMADA Y LA BICACHONA JOVEN RUBIA SE SUICIDÓ POR AMOR Y AL MUCHO TIEMPO SE DECA que ADAROLA CON GANAS DE TENER CITAS CON JOVENES PARECIDOS A SU AMADO.

IMAGEN N° 1

Escrito de Tobías (Escuela Secundaria Nro.40, Centro Cerrado Almafuerde)  
 Diario de campo

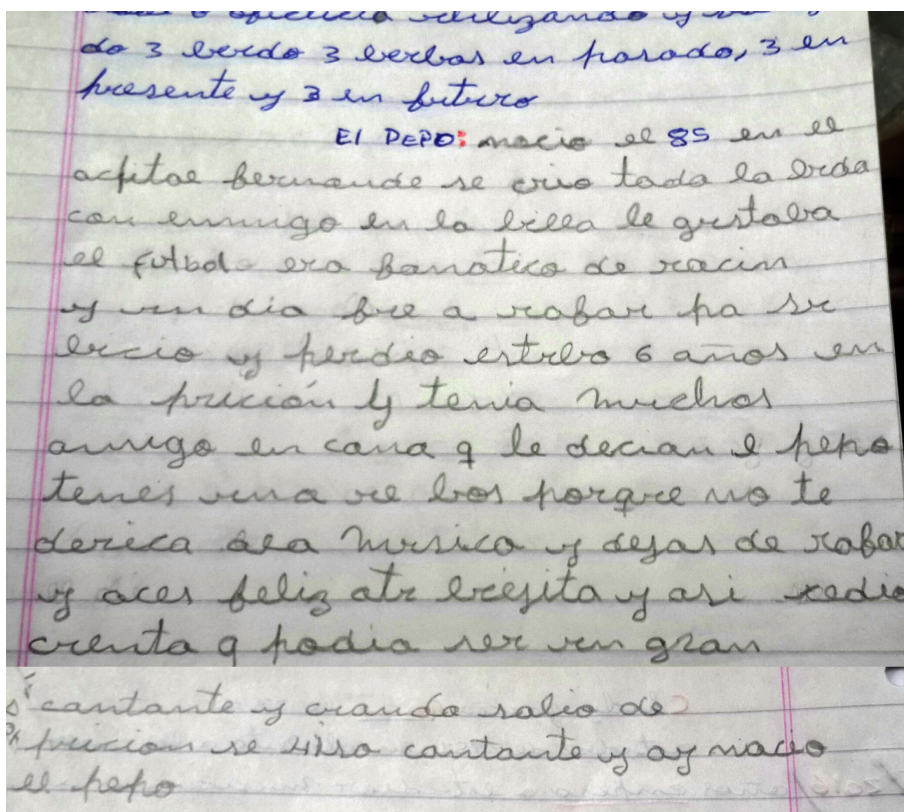


IMAGEN N° 2

Escrito de Jeremías (Escuela Secundaria Nro.40, Centro Cerrado Eva Perón)  
Diario de campo

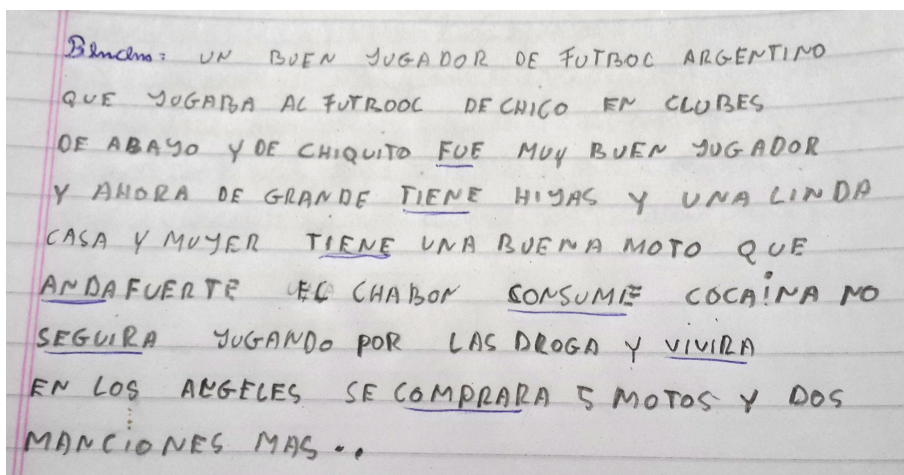


IMAGEN N° 3

Escrito de Juan (Escuela Secundaria Nro.40, Centro Cerrado Eva Perón)  
Diario de campo

## NOTAS

- 1 El “trabajo docente” se localiza en una historicidad reciente de la disciplina escolar lengua y literatura. De acuerdo con Antonio Viñao (2002), desde la historia política de la educación, abordar el objeto lengua y literatura como “disciplina escolar” lo supone situado en el sistema educativo y en la cultura escolar, en tanto producto genuino de esta última. Permite reconocer que la enseñanza de la lengua y la literatura conforma un entramado complejo de

tradiciones, de saberes y contenidos superpuestos – que no necesariamente entran en contradicción, pero son liderados por ciertos grupos- también permite dar cuenta de reglas, rituales, criterios organizativos, cuestiones jerárquicas, modos de formación. Es desde esta decisión teórica y metodológica que se sustentan propuestas de enseñanza que adquieren sentido y valor para docentes y alumnos.

- 2 Los términos “bajar” o “bajadas” se utilizan en las cárceles para referirse al acto de llevar a las personas al sector educación. El mismo se originó en la antigua cárcel de Caseros donde los pabellones estaban contruidos hacia arriba y había que “bajar” a las personas para acceder a los distintos lugares.
- 3 El Comité Contra la Tortura en su Informe Anual (2017) define a las requisas vejatorias como las requisas al cuerpo de las personas a través de prácticas violentas, inútiles y prolongadas, que suponen exposiciones al frío o al calor, inspecciones invasivas del cuerpo, imposición de posturas y/o ejercicios degradantes (p. 219).
- 4 Para profundizar en la temática sobre enseñanza de la literatura y consumos culturales de los jóvenes ver López Corral, M. (2020). Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- 5 Los textos presentados son transcripciones de los originales, y se ha decidido respetar los “errores” de ortografía, precisamente para dar cuenta que en estos casos ni la normativa ni la ortografía inciden en el conocimiento sobre el género, los tópicos y las formas tradicionales de escribir una historia. En este sentido, son escritos perfectamente “legibles”. Asimismo, se presentan imágenes de los textos originales en el Anexo.
- 6 Para profundizar en la temática remitirse a la investigación de Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
- 7 Marcos Bernasconi (2017) describe a las *creepypastas* como “un tipo de historia de terror sin autor específico que circula en soporte digital en diversas páginas web, foros y hasta redes sociales, donde los usuarios pueden generar sus propios relatos. Su nombre proviene de la conjunción de la palabra inglesa “creepy”, que significa “horripilante” u “horroroso” y que al mismo tiempo mantiene un juego de palabras con el término “copy” (copiar), con la palabra inglesa “paste” (pegar), recodificada en “pasta”. Estos textos son muy frecuentados por jóvenes y adolescentes y cuentan ya con una serie de personajes que se repiten a través de las distintas historias, con cantidad de variaciones y versiones que incluyen producciones de todo tipo (fotos, videos, audios, etc.)” (p.6).

## Danza en el contexto escolar. Trayectorias de un contenido artístico-corporal en la provincia de Buenos Aires (1983-2018)

Dance in the school context. Trajectories of an artistic-corporal content in the province of Buenos Aires (1983-2018)

Lucía Merlos  
 Universidad Nacional de La Plata, IdICHS-CONICET,  
 Argentina  
 lucia.merlos@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-330>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922007>

Recepción: 05 Julio 2021  
 Aprobación: 15 Julio 2021

### RESUMEN:

Desde cuándo, con qué finalidad y bajo qué sentidos teórico-pedagógicos se enseña Danza en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires son algunos de los interrogantes que este artículo se propone desplegar. Con el objetivo de evidenciar orígenes y desarrollo de una disciplina educativa en el contexto escolar, este trabajo retoma y sintetiza los principales hallazgos de la investigación “*Danza y escuela. Perspectivas educativas en la provincia de Buenos Aires (1983-2018)*”, presentada por la autora como tesis de maestría. Haciendo hincapié en las diferentes consideraciones de la enseñanza de la Danza, específicamente en los documentos educativos oficiales producidos entre 1983 y 2018, tomando como referencia el ingreso de especialistas a las escuelas de nivel primario.

**PALABRAS CLAVE:** danza, escuela primaria, provincia de Buenos Aires.

### ABSTRACT:

Since when, for what purpose and under what theoretical-pedagogical senses dance is taught in primary schools in the province of Buenos Aires are some of the questions that this article proposes to unfold. With the aim of evidencing origins and development of an educational discipline in the school context, this work takes up and synthesizes the main research findings “*Dance and school. Educational perspectives in the province of Buenos Aires (1983-2018)*”, presented by the author as thesis of master's degree. Emphasizing the different considerations of the teaching of Dance, specifically in the official educational documents produced between 1983 and 2018, taking as a reference the entry of specialists to primary level schools.

**KEYWORDS:** dance, elementary school, province of Buenos Aires.

### PUNTOS DE PARTIDA

Los contenidos curriculares destinados a la enseñanza escolar, como saberes a ser transmitidos en las aulas y del orden de una selección cultural (Sacristán, 1991), permiten reconocer el valor educativo que los mismos portan en determinados momentos históricos.

Este artículo aborda interrogantes vinculados al origen, las consideraciones pedagógicas y los sentidos educativos de la Danza, a partir de su inclusión como espacio curricular en el nivel primario de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, tomando como punto de partida el ingreso de especialistas al campo educativo.

Bajo las preguntas: ¿a partir de qué momento la Danza es contenido educativo?, ¿de qué manera ocurrió esto?, ¿cuáles son y han sido las concepciones de su enseñanza en el marco de la escolaridad?, se retoma y desarrolla parte de una periodización curricular, elaborada por la autora de este trabajo en la investigación Merlos (2020) *Danza y escuela. Perspectivas educativas en la provincia de Buenos Aires (1983-2018)*, presentada como tesis de maestría.

Se recorren someramente antecedentes de la Danza en la escuela, se presentan consideraciones claves para entender su proceso en el contexto bonaerense, y se describen cuatro etapas/momentos curriculares, entendidos como acontecimientos dinámicos, en movimiento y con superposiciones, entre 1983 y 2018.

Un relato construido a partir de diálogos entre políticas oficiales y protagonistas de un campo de enseñanza y organizado en base a normativas, marcos oficiales, testimonios y eventos específicos en dichos años.

La elección de establecer una periodización y de presentarla en este artículo, se sostiene en la necesidad de visibilizar un recorrido con cruces disciplinares respecto de una educación del cuerpo y del movimiento en el marco de una Educación Artística. Cada etapa sintetiza una concepción de la enseñanza de la Danza reconstruida principalmente a partir de documentos y lineamientos curriculares en el período mencionado.

El desarrollo de una *etapa primera*, la Danza desde lo folklórico, explicita acontecimientos relacionados con la implementación del cargo de maestra/o de danzas nativas y folklóricas en la Escuela Primaria de la provincia de Buenos Aires. Para ello se tomaron como fuentes documentales el Anexo 1 de la Resolución N° 388 de 1983; los Lineamientos curriculares la Educación Básica de 1° a 7° de 1986; y el primer proyecto curricular del área Danzas Tradicionales Argentinas y Folklore para el nivel primario de 1993, el Anexo 1 de la Disposición N° 31 de 1993.

La *etapa segunda* despliega la consideración de Danza como lenguaje artístico -bajo la denominación de Danza Expresión Corporal-, a partir del análisis de contenidos prescriptivos incluidos en documentos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, entre los años 1995 y 1999. Particularmente en este artículo se transcriben fundamentaciones y contenidos de la enseñanza de la Danza desde el Tomo II del Diseño curricular para la Educación Inicial-Educación General Básica del año 1999, en tanto síntesis de un desarrollo curricular.

Por otra parte, la Danza es contextualizada como campo de conocimiento y contenido educativo dentro de un amplio y profuso desarrollo de la Educación Artística en la denominada *etapa tercera*, a partir de dos Diseños Curriculares de Educación Primaria: para Primer ciclo y para Segundo ciclo, ambos del año 2008.

Por último, la *etapa cuarta* evidencia las características y los sentidos de la enseñanza de la Danza como disciplina/lenguaje artístico desde una perspectiva cognitivista, retomando lineamientos del Diseño Curricular para Educación Primaria de Primer y Segundo Ciclo del año 2018.

## ORGANIZAR LA INFORMACIÓN. MATERIALES Y METODOLOGÍA

El objetivo de abordar contenidos de Danza en diferentes momentos curriculares, destinados a la educación primaria en la provincia de Buenos Aires, implicó indagar una historia atravesada por recuerdos, relatos y documentos oficiales -muy dispersos- de circulación entre agentes del campo, en su mayoría educadoras/es, inspectoras/es y especialistas en el ámbito de la enseñanza, que tuvo como principal escenario la ciudad de La Plata, capital de la Provincia.

Desde un enfoque cualitativo, fueron implementadas técnicas de rastreo y recolección de documentos curriculares y normativas obtenidos de archivos privados, bibliotecas y diferentes centros de documentación de la ciudad de La Plata<sup>1</sup>, delimitando un corpus documental principalmente a partir de textos oficiales.

Por otro lado, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a especialistas, curricularistas, educadoras/res en Danza y directoras/res de las Escuelas de Formación Superior en Danza de la ciudad de La Plata, para indagar tanto la trayectoria disciplinar de la Danza en la escuela, como la recepción y utilización de los diferentes documentos curriculares<sup>2</sup>.

Si bien este artículo refleja los resultados obtenidos desde una perspectiva etnográfica de *seguir la trama* (Marcus, 2001), relacionando e indagando los datos proporcionados por las y los diferentes entrevistadas/dos con las políticas educativas específicas y las fuentes documentales, se detiene centralmente en las consideraciones educativas y los contenidos curriculares desde los documentos oficiales.



## LA ANTESALA DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR

La presencia de la Danza en las escuelas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires no puede ser pensada únicamente a partir del ingreso de la misma como un espacio curricular singularizado. Es posible encontrar muestras de su existencia en manuales escolares, registros visuales, tanto como en la memoria colectiva. Se recuerda la Danza en contextos específicos, vinculada principalmente a celebraciones de efemérides, actos recreativos y/o contenidos relacionados con la educación del cuerpo.

Indicios de ello, en una relación entre lo nacional y lo provincial, es posible recuperar a partir de diferentes instancias que han servido como impulso y promoción de la danza desde lo folklórico, con mayor acento en la transmisión de contenidos identitarios y nacionalistas, contribuyendo a la difusión y construcción de plataforma de expresiones culturales comunes bajo las denominaciones de danzas típicas, danzas de época, danzas populares, danzas nativas y danzas folklóricas argentinas.

Por su parte en relación a la enseñanza de las danzas folklóricas en el contexto escolar, Scharagrodsky (2004, 2006) señala su rol en una educación sexo-generizada respecto de qué podían y/o debían bailar alumnos y alumnas, y cuáles eran los pasos, los movimientos y las actitudes que en las danzas les correspondían según el género.

Sin embargo, si bien es reconocible la presencia de la Danza con objetivos específicos, también podemos identificar su inclusión desde otras orientaciones, más vinculada con el desarrollo creativo y expresivo, tanto como medio para el aprendizaje de otros contenidos.

De este modo, el período indagado (1983-2018) tiene como antesala la presencia de la Danza, en la mayoría de los casos -aunque no se agota allí-, desde la perspectiva de las danzas folklóricas como contenido curricular vinculado a la educación del cuerpo y de un repertorio identitario nacional, como contenido complementario o medio para la enseñanza para otras disciplinas o saberes escolares, tanto como en experiencias y en talleres extracurriculares.

## LA DANZA DESDE LO FOLKLÓRICO (1983, 1986, 1993)

Bajo la denominación de *etapa primera*, en una consideración de la Danza desde lo folklórico, se desarrollan contenidos y sucesos en torno a la implementación del cargo de maestra/o de danzas nativas y folklóricas en la Escuela Primaria de la Provincia de Buenos Aires, utilizando como fuentes documentales: el Anexo 1 de la Resolución N° 388 de 1983, el documento Lineamientos curriculares la Educación Básica de 1° a 7° de 1986, y el Anexo 1 de la Disposición N° 31, en tanto primer proyecto curricular del área Danzas Tradicionales Argentinas y Folklore para el nivel primario de 1993.

Si bien la Danza, por su parte y tal como fue mencionado, estaba presente en las escuelas ocupando diferentes espacios y abordada desde perspectivas diversas, a partir del año 1983, como resultado de insistencias, proyectos, peticiones de las instituciones escolares y esfuerzos de quienes ya eran egresados y formaban parte de los existentes profesorado de Danza Tradicionales Argentinas en provincia, se incorpora en las escuelas como espacio de enseñanza dictado por maestros y maestras de danzas folklóricas<sup>3</sup>.

Subrayar la dimensión de este logro es dar cuenta, en palabras de los actores involucrados, de la respuesta a demandas de las instituciones escolares respecto de la enseñanza de la Danza en la escuela, por un lado, y de la inserción laboral de docentes recibidos de la formación profesional en folklore, por otro.

Si bien no pudo encontrarse un acto resolutorio que confirme dicha información, el Anexo 1 de la Resolución N° 388 de 1983, que aprueba planes de estudios de las carreras de las Escuelas de Danzas Tradicionales dependientes de la Dirección de Enseñanza Artística, suscribe mención a ello en la incumbencia del título de *Maestro de Danzas Tradicionales Argentinas*, especificando que “el egresado podrá ejercer como Maestro especial de Danzas Tradicionales Argentinas, en establecimientos de Enseñanza

Primaria oficiales y no oficiales” (Anexo 1, 1983, p. 1). Planes que presentan un fuerte acento en lo pedagógico, sosteniendo “que es necesario otorgar a los estudios de Danzas Tradicionales Argentinas un enfoque psicopedagógico actualizado y acorde a innovaciones ya vigentes en otras carreras de enseñanza artística” (Resolución N° 388, 1983, p. 1). Especificando como uno de los objetivos generales del Magisterio de Danzas “adquirir la capacitación pedagógica y específica necesaria para ejercer la docencia a nivel primario” (Anexo 1, 1983, p. 3).

El tipo de enseñanza y los contenidos específicos que pueden reconocerse en esta *etapa primera* son organizados a partir de acontecimientos y documentos producidos entre 1983 y 1993. Centralmente el documento Lineamientos curriculares para Educación Básica 1986, (dentro del Plan de Gobierno 1984-1987) y el diseño específico el Diseño Curricular de Danza (y folklore) de 1993.

## 1-LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Bajo el nombre de Lineamientos Curriculares Educación Básica 1° a 7° grado, el Documento Curricular de 1986 tiene la finalidad de servir para la diagramación de la educación que escuelas y educadores de la provincia realicen.

Con una distribución a partir de ejes y áreas: *Eje Ético, Eje Social, Eje Dinámico, Eje Estético y Eje Intelectual* (que incluye a su vez: Área del Lenguaje, Área de la Matemática, Área de las Ciencias Naturales, Área de las Ciencias Sociales), el documento prescribe contenidos para los diferentes grados a través de objetivos comunes, objetivos variables y objetivos y pautas de promoción. Un modelo curricular, “que en toda su estructura mantiene una coherencia interna donde los objetivos educativos se organizan en una secuencia gradual de complejidad creciente, sin barreras terminales” (DGCyE, 1996, p. 9).

A los fines de los objetivos de este trabajo se transcribe, en base a los relatos de educadoras/res de danzas nativas y folklóricas<sup>4</sup>, parte de los contenidos seleccionados para el espacio de enseñanza de la Danza, tomados mayormente del *Eje Dinámico*, del *Eje Estético* y del *Eje Intelectual*. Procedimiento realizado para entender una perspectiva educativa y el uso de un diseño curricular general para la enseñanza de contenidos específicos.

Del *Eje Dinámico* tomarían mayormente contenidos como: “Conocer las posibilidades de movimiento de todas las partes del cuerpo”, “Usar su cuerpo global y segmentariamente en actividades o juego”, “Tomar conciencia del eje corporal”, “Dominar el equilibrio corporal en situaciones estáticas y dinámicas”, “Usar el espacio en desplazamientos y acciones múltiples”, “Usar las nociones espaciales en relación al propio cuerpo en situaciones de juego y de trabajo” (pp. 24-28).

Por su parte, del *Eje Estético* contenidos como: “Explorar formas de producción sonora con el propio cuerpo y con los elementos a su alcance”, “Improvisar respuestas rítmicas”, “Explorar sus posibilidades de expresión con el cuerpo, la voz, el lenguaje oral y plástico”, “Integrar agrupaciones folklóricas”, “Participar en bailes de música popular”, “Utilizar instrumentos formales e informales en sus manifestaciones musicales”, “Reconocer el valor de la artesanía como elementos de la cultura popular”, “Apreciar las formas de las viviendas y objetos de uso cotidiano según las culturas que les dan origen”, “Caracterizar regiones geográficas y culturales por sus sonidos, formas, colores, danzas, canciones, mitos y personajes” (pp. 31-35).

Articulando con el *Eje Intelectual* contenidos como “Identificar géneros literarios: narrativo, lírico y dramático”, “Identificar las especies narrativas: Fábula, leyenda, cuento”, del Área del Lenguaje (p. 46). Y saberes vinculados a “Reunir información sobre el folklore: tradiciones, cuentos, leyendas, relatos, danzas, comidas y otros”, “Apreciar el aporte socio-cultural de las regiones en el contexto de la cultura nacional”, del Área de Ciencias Sociales (pp. 103-111).

Esta utilización del documento curricular y los relatos de especialistas permitieron reconocer la importancia de una educación desde el campo de los saberes folklóricos, donde la Danza sería enseñada como un contenido más entre cuentos, leyendas y literatura folklórica; música; particularidades geográficas; modos

de vida y expresiones culturales de las diferentes regiones del territorio argentino, entre otros. Perspectiva que tiene continuidad y que será explicitada a partir del diseño curricular específico para el área de Danza de 1993.

## 2-DOCUMENTO CURRICULAR DE DANZAS TRADICIONALES ARGENTINAS (Y FOLKLORE)

Como consta en la Disposición N° 31, la aprobación del *Proyecto curricular de Danzas Tradicionales Argentinas (y Folklore)* de 1993, busca responder a “la necesidad de producir una guía orientadora del área de Folklore, dentro de la Educación Básica (nivel primario)” (Disp. N° 31, 1993, p. 1).

Ante la falta de una prescripción específica para la enseñanza de la Danza, el diseño curricular para Danzas Tradicionales Argentinas (y folklore), elaborado por la profesora Teresita Berón y que en principio circuló en la ciudad de La Plata, tendrá la finalidad de generar un marco normativo y de orientación para la práctica de enseñanza específica “de aplicación en las escuelas primarias que cuenten con el Maestro especial de Danza Tradicionales Argentinas y Folklore” (Art. 2°, Disp. N° 31). Dando cuenta, de esta manera, del lugar de la Danza dentro de los saberes folklóricos, entendiendo que “la escuela es el terreno más fértil, ya que puede convertirse en un verdadero centro divulgador de conocimientos del auténtico Folklore” (Disp. N° 31, 1993, p. 1).

En este sentido, el Documento curricular Anexo N° 1 de la Disposición N° 31, incluye desde sus fundamentos la valoración del folklore como el complejo de la vida popular, destacando aspectos de la cultura en tanto factor integrador de manifestaciones que contribuyen al desarrollo y promulgación de lo artístico, lo comunicativo y lo expresivo en el contexto escolar. Propone una apreciación progresiva desde “lo local, lo provincial, lo regional, lo nacional y lo americano hasta llegar a lo universal”.

En una enseñanza que se vincula a: “conocer las características de la música, el canto y la Danza de las distintas áreas culturales de nuestro país”; “comprender los fenómenos folklóricos y las manifestaciones de la cultura popular” y “desarrollar aptitudes y habilidades específicas para la ejecución de nuestros bailes y otras expresiones criollas”, entre otros.

Propone una metodología donde educadoras/res respeten y favorezcan la espontaneidad, la libertad de creación, la interpretación personal, contribuyendo al desarrollo del espíritu crítico, promoviendo que el alumno encuentre de forma lúdica sus propias posibilidades de expresión y creación en las actividades propuestas por la asignatura.

En el caso particular de una educación del cuerpo y del movimiento, se reconocen contenidos asociados a formas básicas de locomoción, relaciones de tiempo y espacio, calidades de movimiento, pero centralmente en relación a las danzas tradicionales, su expresión, ubicación espacial, ejecución de pasos, figuras y coreografías.

Los dos documentos con los que se constituyó esta *etapa primera* evidencian el lugar de la Danza desde lo folklórico, como posibilidad de expresión y apropiación de lo propio y lo regional, en el reconocimiento y la difusión de la cultura argentina, destacándose particularmente en la conmemoración de fiestas patrias, la participación de agrupaciones folklóricas y en la apropiación de modos de bailar.

Se trata de una orientación educativa que incluye al menos tres perspectivas: una técnica, en la que se reconocen la posición del cuerpo en las danzas, los pasos básicos, las figuras, los tipos de desplazamientos y las coreografías; una expresiva, vinculada a entender los sentidos narrativos y los argumentos de las diferentes danzas; y una histórico-social-geográfica, centrada en comprender los lugares de origen de las mismas, las vestimentas utilizadas y los modos de relación entre los participantes.

## DANZA DESDE LA EXPRESIÓN CORPORAL (1999)

En el marco de toda una reestructuración del sistema educativo, con la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 como epicentro, se producirán una serie de prescripciones, a nivel nacional y a nivel provincial, con el objetivo de delimitar y promover contenidos educativos comunes (CBC) a todas las provincias argentinas.

En la provincia de Buenos Aires, al amparo de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 11.612, promulgada en 1995, el contenido Danza en esta *etapa segunda* se prescribe como lenguaje artístico bajo el nombre de Expresión Corporal dentro del área de Educación Artística y tiene lugar en tres grandes grupos de documentos curriculares producidos entre 1995 y 1999<sup>5</sup>.

A los fines de este artículo se presentan sintéticamente perspectivas y contenidos tomando como referencia el Tomo II del Diseño Curricular para la Educación Inicial y Educación General Básica del 1999<sup>6</sup>, como diseño curricular definitivo en esta etapa. Contexto en el cual la Educación Artística, en el marco de la Educación General Básica, se organiza por lenguajes artísticos: Danza-Expresión Corporal, Música, Plástica-Visual y Teatro, y estos, a su vez, se prescriben por ciclo y en ejes.

En el caso particular del lenguaje artístico Danza-Expresión Corporal, los contenidos por ciclos (primero, segundo y tercero) se prescriben a partir de seis ejes (Lenguaje, Producción, Recepción, Contexto sociocultural, Campo Tecnológico y Formación Ética).

A fines de dar cuenta de la especificidad disciplinar transcribimos algunos grupos de contenidos de los diferentes ejes: *Conocimiento corporal, formas de locomoción, calidades de movimiento, el cuerpo en el espacio, el movimiento en el tiempo, la comunicación* (Lenguaje).

*Herramientas*: referido al cuerpo y sus respuestas de movimiento, el uso de objetos escenoplásticos, la voz, el silencio y las imágenes, y procedimientos vinculados a la exploración, improvisación y organización de percepciones, sensaciones y movimientos (Producción).

*Producción* y relaciones con el contexto sociocultural (Recepción).

*Relaciones* entre el movimiento y su contexto natural y social, tanto como el reconocimiento de diferentes estilos: clásico, folclórico, tango, danzas de pareja; y análisis de la producción artística (Contexto sociocultural).

*Análisis de productos*, orientado a la identificación de estructura y al reconocimiento de los elementos del lenguaje de la Danza, los recursos utilizados y la organización del movimiento (Campo tecnológico).

Incluyendo, como contenidos compartidos a todos los lenguajes, autoconocimiento y sentido de pertenencia (Formación ética).

El recorrido por las prescripciones curriculares de esta etapa nos permite subrayar, en principio, el protagonismo de la Danza Expresión Corporal en el espacio curricular, dado que a diferencia de la *etapa primera*, si bien las danzas tradicionales argentinas son incluidas ocupan un lugar minoritario o supeditado a otro modo de abordaje más vinculado a la improvisación y la composición de movimientos desde la creación espontánea y pautada.

Consideramos que esta perspectiva tiene un enlace doble. Por un lado, vinculado a la noción protagónica de la Danza como lenguaje expresivo, perspectiva que se explicita, profundiza y sostiene a lo largo de todos los documentos, donde es posible reconocer una consideración del cuerpo como instrumento y medio expresivo (Mora, 2011). Y, por otro, a la gran difusión de la disciplina Expresión Corporal como propuesta educativa (así como terapéutica y artística) que tuvo lugar tanto en la ciudad de Buenos Aires como en La Plata (entre otras localizaciones), acompañada por un completo desarrollo teórico en cuanto a contenidos, técnicas y concepción de la Danza que tendrá un gran impacto y presencia en el sistema educativo en este período.

## DANZA COMO CAMPO ESPECÍFICO DE CONOCIMIENTO (2008)

Como *etapa tercera*, se retoman en este apartado contenidos dentro de las producciones curriculares elaboradas bajo el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13688 del año 2007. Particularmente se exploran consideraciones sobre la Educación Artística en general y sobre la Danza en particular a partir de los Diseños Curriculares, expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación, para la Educación Primaria para Primer Ciclo y para Segundo Ciclo del año 2008.

Interesa retomar el gran desarrollo que dichos lineamientos incluyen respecto de la importancia del campo de la Educación Artística, en tanto saber artístico-estético para la comprensión y reflexión crítica de la realidad cultural, histórica y social, como “campo para el desarrollo vocacional y profesional en sus diferentes lenguajes -música, artes visuales, danzas, teatro, multimedia, diseño, audiovisual- con sus distintas especializaciones (Diseño Curricular Ed. Prim. 1° ciclo, 2008, p. 65). Documentos dentro de los cuales se destaca el lugar de la educación artística como derecho y posibilidad para interpelar e interpretar el mundo desde un campo específico de conocimiento, el campo del arte, donde se enseñen no solo técnicas, recursos, elementos, sino también a expresarse, comunicar, y reconocer la producción de sentido más allá de lo literal (Diseño Curricular Ed. Prim. 1° ciclo, 2008, p. 66).

Al igual que en la etapa previa, la Educación Artística se constituye por disciplinas artísticas como: música, plástica visual, teatro y danza. Y los contenidos, en este caso desarrollados a partir de núcleos temáticos según el nivel (primero y segundo), incluyen a su vez cuatro ejes: lenguaje, producción, recepción y contexto socio cultural.

En el caso particular de la disciplina artística Danza, las fundamentaciones para ambos ciclos de la educación primaria sostienen que la misma comprende variedad de géneros y de estilos que se inscriben en marcos socio-históricos y culturales específicos. En este sentido, se postula que frente a dicha amplitud la enseñanza de la Danza implica una selección. Sin dejar de lado el carácter de la misma como lenguaje simbólico, metafórico y como forma de conocimiento específico, esperando que “(...) el aprendizaje de la danza en las escuelas primarias, no quede reducido a que los alumnos y alumnas conozcan las coreografías folclóricas argentinas y latinoamericanas, sino también, a que asocien la danza con lenguaje” (Diseño Curricular Ed. Prim. 1° ciclo, 2008, p. 331).

Perspectiva en sintonía con un marco educativo nacional que promueve y visibiliza el derecho a la diversidad y a la heterogeneidad en la Danza, donde tal como plantea Reggiani (2015), “nos invitan al reconocimiento de la Danza en distintos escenarios y con heterogeneidad de modalidades y lenguaje” (p. 57).

Referido específicamente a los contenidos, podemos encontrar los diferentes núcleos temáticos compuestos a su vez por ejes: lenguaje (elementos específicos del lenguaje artístico danza); producción (procesos de organización en danza); recepción (procedimientos de análisis e interpretación); y contexto socio-cultural (consideración de los contextos de producción).

El primer ciclo se compondrá de dos núcleos temáticos: *el cuerpo y su registro consciente, y el cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación.*

Mientras que los contenidos de Danza para segundo ciclo se organizan en tres núcleos: *el cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación y la conciencia corporal; la danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento; y los discursos corporales y el contexto socio-cultural.*

El recorrido por ambos textos curriculares posibilita reconocer no solo un contenido específico en el contexto de toda una propuesta de educación artística que da valor al arte como campo de saber y conocimiento específico, sino que también se enmarca en un proyecto de educación primaria que revaloriza la interculturalidad, la diversidad y el lugar del arte como lugar de expresión, creación y producción desde una mirada que va desde lo interpretativo hacia la producción.

Si bien podemos encontrar puntos de encuentro con la etapa precedente en la inclusión de los contenidos a partir de ejes, esta perspectiva educativa propone el reconocimiento de los elementos de la Danza y su utilización como lenguaje expresivo y comunicativo; su correlación en los procesos de identificación y recepción de procedimientos propios vinculados al cuerpo, el espacio, la comunicación, las calidades de movimiento, la creación y producción de secuencias y discursos corporales propios; y el reconocimiento, análisis y contextualización de la Danza en diversidad de épocas y culturas. En una prescripción que incluye contenidos específicos de diferentes disciplinas y estilos de danzas vinculados a Danza Expresión Corporal, Danza Contemporánea y en Danzas Folclóricas, estas últimas incluidas como un estilo más en danza, subrayando el aprendizaje y la recreación de diseños, la contextualización histórico-socio-cultural de las danzas y el uso de elementos propios para la composición.

## DANZA COMO DISCIPLINA/ LENGUAJE ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA (2018)

La *etapa cuarta* comparte los mismos contextos legislativos que la etapa anterior y presenta una actualización curricular a partir de los NAP -Núcleos de Aprendizajes Prioritarios- en tanto estructuras y contenidos curriculares comunes para la integración social y para garantizar la validez nacional.

La Educación Artística, entendida como campo de saber específico, se prescribe dentro del Diseño curricular de educación Primaria del año 2018 por disciplina/lenguaje artístico bajo los apartados *la enseñanza de la Plástica Visual, la enseñanza de la Música, la enseñanza de la Danza, la enseñanza de Teatro*. Sosteniendo una educación artística desde una perspectiva cognitiva, entendiendo que la misma

implica construir y acrecentar las competencias específicas de ese campo de conocimiento que, como todo campo particular, tiene un objeto de estudio, que es el arte en tanto proceso relacional y situacional, un lenguaje, que es el simbólico, y un método, que es el relacional e intersubjetivo en el marco de un paradigma de la complejidad (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, p. 312).

Incluyendo como ejes estructurantes comunes a todas las disciplinas artísticas: Espacio, Tiempo, Subjetividad, y Relato, a los que se le sumarán aquellos que atraviesen específicamente cada lenguaje.

En el caso de la Danza, y en una línea similar a la etapa previa, encontramos contenidos desarrollados por ciclo, por año y a partir de núcleos. Particularmente en lo que refiere al primer ciclo (1º, 2º y 3º año) se desarrollan contenidos en tres núcleos: elementos del lenguaje de la Danza, organización y contextualización del movimiento y composición y producción coreográfica. Donde se acentúan los contenidos vinculados a la educación del cuerpo, su registro postural, alineación, relación con el espacio y el movimiento, gradualmente desde los procedimientos de improvisación, interpretación y producción.

Por su parte, para el segundo ciclo (4º, 5º y 6º año) se prescriben los bloques: conceptualización de los componentes del lenguaje, interacción para la composición y análisis y producción coreográfica. Contenidos que presentan una gran similitud con los del primer ciclo en la relación del cuerpo con lo postural, el movimiento, el espacio desde la Danza, hacia propuestas con mayor acento en la conceptualización de los elementos propios de la disciplina artística, desde la interpretación, la creación, el análisis y la creación coreográfica.

Destacando el aspecto de la Danza como patrimonio cultural y de producción de discursos corporales, se subraya un abordaje de la dimensión escénica en el reconocimiento, reproducción de diseños y estilos propios de determinadas danzas (entre ellas, las danzas folklóricas), promoviendo también la creación de composiciones propias.

Por su parte, si bien no se especifican danzas tradicionales argentinas, se propone abordar trayectorias, diseños y argumentos de las mismas: figuras comunes e improvisaciones, experimentaciones de los diferentes roles en las danzas, reconocimiento de contexto de origen de los estilos y las relaciones con los contextos de la escuela, entre otros.

Consideramos que si bien el campo de la educación artística en este marco curricular es presentado desde un enfoque cognitivista, este no tiene mayor impacto en los contenidos a enseñar, sino el modo en que se espera pueda ser evidenciado el proceso de enseñanza-aprendizaje al incluir en indicadores de avance. Posición que se ve reforzada en documentos complementarios de este periodo curricular y que llevan los nombres de *Educación Artística 3. La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Primer Ciclo* y *Educación Artística 4. La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Segundo Ciclo*. Dentro de los cuales se especifica para cada año: situaciones de enseñanza, contenidos, modos de conocer, desarrollos de propuesta (por clases), indicadores de avance, estrategias e instrumentación de la evaluación.

## CONSIDERACIONES FINALES

Retomando las preguntas iniciales de este trabajo puede sostenerse que, si bien la Danza como contenido artístico, cultural y de educación de corporalidades ha estado presente mucho antes de la creación de cargos específicos y del ingreso de educadoras y educadores especialistas en el área, es posible reconocer al menos cuatro grandes momentos/etapas curriculares que incluyen diferentes denominaciones y sentidos pedagógicos entre 1983 y 2018.

En una primera etapa, y a la luz de los documentos producidos entre 1983 y 1993, la Danza es considerada desde lo folklórico, como difusión y revalorización de expresiones artísticas e identitarias de la cultura argentina y americana, en tanto resultado de una construcción colectiva histórica y geográficamente situada.

En una segunda etapa, la enseñanza de la Danza como lenguaje del cuerpo y del movimiento, prioriza la dimensión expresiva y comunicativa, consideración reflejada en el documento producido de 1999. Se prescriben contenidos de Danza bajo la denominación Danza Expresión Corporal, en una concepción de Educación Artística compuesta por diferentes lenguajes artísticos, subrayando la posibilidad del arte en interpelar y construir modos de decir y hacer. Se destaca el lugar de la exploración, la improvisación, la recepción y la creación de la propia danza, suscribiéndose mayormente contenidos propios de la disciplina Danza Expresión Corporal en articulación con el campo de la cultura, destacando la contextualización sociocultural de la/s danza/s, los procesos de recepción, producción artística y el análisis, en una orientación hacia la gestión y planificación de proyectos artísticos.

En una tercera etapa, la Danza como campo de conocimiento y derecho de acceso a la cultura, es conceptualizada desde la diversidad cultural, discurso que podemos identificar a partir de las prescripciones del año 2008. Se valoriza a la Danza como derecho dentro del campo del arte, su potencial para la producción y creación artística, y se enfatiza la importancia de reconocer los contextos socio-culturales específicos en los que se crea y produce. Se prioriza el desarrollo de las capacidades y habilidades corporales para la producción artística en el campo de la Danza, subrayando una enseñanza a partir del reconocimiento de diferentes formas, géneros y estilos.

Y, por último, en una cuarta etapa, se enfatiza en los sentidos de la Danza como disciplina/lenguaje desde una perspectiva cognitiva del proceso artístico, desarrollada tanto en el diseño curricular como en los documentos complementarios del año 2018. Los contenidos de Danza, como patrimonio cultural y la producción de discursos corporales, son organizados en bloques como: Elementos del Lenguaje de la danza, Organización y contextualización del movimiento, Composición y producción coreográfica (para el primer ciclo); Conceptualización de los componentes del lenguaje, Interacción para la composición, Análisis y producción coreográfica (para el segundo ciclo). Si bien mantienen cierta continuidad con la perspectiva anterior, ampliando y especificando contenidos por año dentro de cada ciclo, se propone a su vez que todos los lenguajes artísticos sean atravesados por nociones de espacio, tiempo, subjetividad y relato.

Siguiendo la ruta de los documentos, y bajo la noción de etapas flexibles, móviles y con superposiciones, este artículo se propuso delinear la trayectoria de una disciplina artístico-corporal signada no solo por los relatos de una educación primaria, sino centralmente por los diferentes lugares y las consideraciones de los sentidos

de una educación artística escolar argentina. Un campo en desarrollo que dialoga con el contexto artístico y sus transformaciones, tanto como con las acciones y las trayectorias de formación de los especialistas en el área.

Si bien delimitar una periodización permite entender el devenir de la Danza como disciplina artística-corporal en el marco de diferentes políticas educativas, es preciso subrayar que los contenidos prescriptivos son uno de los aspectos para pensar su enseñanza. En las prácticas educativas se articulan las dimensiones curriculares, los idearios institucionales, las formaciones y las posiciones de educadoras/res, tanto como las particularidades y las características de cada contexto socioeducativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf>
- Merlos, L. (2020). DANZA Y ESCUELA. Perspectivas educativas en la provincia de Buenos Aires (1983-2018) (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1932>
- Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la Antropología : Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, La Plata. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27179>
- Reggiani, S. (2015). La inclusión de la danza en la educación obligatoria. En Ministerio de Educación de la Nación, *Cuaderno de Educación Artística- Danza* (pp. 53-70). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/129757/cuadernos-de-educacion-artistica-danza>
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad. *Antropologica*, 22 (22), 63-92.
- Scharagrodsky, P. (2006). 'Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3er trim(85), 82-89. Recuperado de <https://revista-apunts.com/ejercitando-los-cuerpos-masculinos-y-femeninos-aportes-para-una-historia-de-la-educacion-fisica-escolar-argentina-1880-1990/>

## FUENTES DOCUMENTALES

- Consejo General de Cultura y Educación (1995). *Documentos Curriculares*. La Plata: Consejo General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.
- Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (1986). *Lineamientos curriculares. Educación Básica 1° a 7° grado de Educación Primaria*. La Plata.
- Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires (1993). *Anexo 1 de la Disposición N° 31*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995). *Módulo 0*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación (1996). *Documentos curriculares*. La Plata: Centro de documentación e información de la Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (1999). *Diseño Curricular de Educación Inicial y Educación General Básica: Tomo II*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volumen 1*. La Plata.



Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (1983). *Resolución N° 388, Anexo 1*. La Plata. Recuperado de <http://catalogo.abc.gov.ar/>

## NOTAS

- 1 Biblioteca de la Escuela de Danzas Tradicionales “José Hernández”; Biblioteca del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE); Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE).
- 2 Resultaron claves para entender e indagar el recorrido histórico de la Danza en las escuelas bonaerenses los relatos de: *Roberto Lindon Colombo* profesor de Danzas Folklóricas Argentinas y ex director de la Escuela de Danzas Tradicionales de La Plata, participe de discusiones provinciales sobre la enseñanza escolar de la danza específicamente en los debates propiciados con el ingreso de la Danza Expresión Corporal al sistema provincial; *Elba Hernández*, quien como educadora de Danza con doble titulación, profesora de Danzas Nativas y Folklore y profesora Nacional de Expresión Corporal, y ex Inspectora de Educación Artística (región 19), posibilitó entender los devenires de la enseñanza de la Danza desde su propia inscripción como educadora en escuelas de gestión estatal a partir de 1985 y posteriormente como gestora e inspectora en el campo de la Danza; *Diana Inés Montequín*, profesora y especialista en Danza, quien se desempeñó como curricularista y asesora docente en la disciplina Danza en la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires entre 2007 y 2013, quien explicitó sentidos macro políticos de los lineamientos provinciales. Por su parte, *Teresita Berón*, maestra de Orientación Estética, maestra de Danzas Folklóricas, Profesora y Licenciada en Historia de las Artes Plásticas, que se ha desempeñado en diferentes cargos en educación y gestión en el campo provincial de la Educación Artística, vislumbró tramas entre contextos, acciones de implementación y producción curricular; mientras que los aportes de la profesora de Danzas *Irma Pelozo*, profesora de práctica docente en la Escuela de Danzas Tradicionales de La Plata, reforzaron el entendimiento de la inscripción de educadoras/res de danzas folklóricas en el ámbito escolar y los usos de documentos curriculares en la década del '90 principalmente en la ciudad de La Plata. Por otra parte, los diálogos establecidos con la inspectora de Artística *Gabriela Ziegler* y la profesora *Julieta Proia* (representante docente), del Tribunal de Clasificación Central de la provincia de Buenos Aires, permitieron confirmar datos específicos, entender el ingreso gradual y administrativo de educadoras/educadores de Danza en el campo de la educación artística escolar. Por otra parte, los diálogos establecidos con la inspectora de Artística *Gabriela Ziegler* y la profesora *Julieta Proia* (representante docente), del Tribunal de Clasificación Central de la provincia de Buenos Aires, permitieron confirmar datos específicos, entender el ingreso gradual y administrativo de educadoras/educadores de Danza en el campo de la educación artística escolar.
- 3 Tal como recuperamos a partir de las entrevistas y de los datos proporcionados por Roberto Lindon Colombo y Analisa Andreoni (ex director y directora actual), de la Escuela de Danzas Tradicionales “José Hernández” de la ciudad de La Plata, esta incorporación de un cargo de Danzas en la escuelas se daría de manera gradual y en principio en algunas escuelas, a partir de 1983.
- 4 Sobre el uso específico de este documento resultaron centrales las explicaciones de las profesoras ya mencionadas: Irma Pelozo y Teresita Berón.
- 5 Los Módulos, destinados a docentes y escuelas bonaerenses en el año 1995 (ocho libros numerados del 0 al 8); Los Diseños Curriculares editados entre 1996-1997 (volumen 1, volumen 2 y volumen 3); y tres libros producidos por la Dirección General de Cultura y Educación: uno denominado Marco General y dos Diseños Curriculares para la Educación Inicial y Educación General Básica, Tomo I y Tomo II, del año 1999.
- 6 Diseño Curricular de Educación Inicial y Educación General Básica. Tomo II (1999). Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.



## (Re) construindo vidas: intervenção comunitária e desenvolvimento humano

(Re) building lives: community intervention and human development

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

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-331>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922008>

*Daniela Soraia Mendes*  
*Universidade do Minho, Portugal*  
danisoraia@hotmail.com

Recepción: 03 Agosto 2021  
Aprobación: 06 Agosto 2021

### RESUMO:

O presente trabalho propõe-se evidenciar a importância da intervenção comunitária na promoção do desenvolvimento humano, com base num projeto de investigação/intervenção, implementado em três agregados familiares, envolvendo 19 participantes, cuja finalidade se centrou na promoção de competências pessoais, familiares e sociais.

Com base nas metodologias intrínsecas ao paradigma qualitativo interpretativo-hermenêutico e seguindo as diretrizes do método de investigação-ação-participativa, enquanto promotoras da motivação e participação dos agentes sociais, a nossa intervenção baseou-se na dinamização de seis oficinas favorecedoras do processo de educação/aprendizagem e desenvolvimento humano dos participantes.

A intervenção teve resultados muito positivos dado que na avaliação final os participantes destacaram os benefícios do projeto, nomeadamente, ao nível da aquisição de novas capacidades (pessoais, familiares e sociais) ao nível de novas aprendizagens (saúde, alimentação, gestão doméstica, ambiente, reciclagem) e ao nível do bem-estar físico e psicológico, fundamentalmente, dentro do agregado familiar.

**PALAVRAS-CHAVE:** famílias multiproblemáticas, educação, intervenção comunitária, desenvolvimento humano.

### ABSTRACT:

The present work aims to show the importance of community intervention in promoting human development. It was based on a research/intervention project implemented in three households, involving 19 participants, focusing on promoting personal, familial and social competencies.

Based on the methodologies intrinsic to the interpretive-hermeneutic qualitative paradigm, and by following participatory action-research guidelines, as the participants' motivation and participation promoters, our intervention was based on the dynamization of six workshops that favored the education/learning process and human development of the involved subjects.

The study presented very positive results as, in the final assessment, the participants highlighted the project's benefits namely regarding acquiring new competencies (personal, familial and social) and apprenticeships (health, diet, household management, environment, recycling) as well as achieving interpersonal physical and psychological well-being within the household.

**KEYWORDS:** multi-problem families, education, community intervention, human development.

## INTRODUÇÃO

### FAMÍLIAS MULTIPROBLEMÁTICAS

De origem recente o conceito 'famílias mutiproblemáticas' designa um tipo de famílias que se caracterizam por um clima constante de "confusão, desorganização, instabilidade e conflituosidade" (Sousa et. al., 2007, p. 24) que é transversal a todos os domínios da vida: desde o pessoal, ao familiar, afetivo, profissional e económico, dotando-as de grande fragilidade e vulnerabilidade. Outros autores como Gómez, Muñoz e Haz (2007); Sousa e Ribeiro (2005); Sousa e Eusébio (2005); Juby e Rycraft (2004) e Sousa (2005) parecem

corroborar o pensamento dos autores acima enunciados, dado referirem que estas famílias se caracterizam pela vivência de crises recorrentes, desorganização, abandono das funções parentais, isolamento social, comunicação disfuncional e grande carência em habilidades sociais. Uma consequência, quase generalizada, deste quadro familiar é o insucesso escolar das crianças e jovens, frequentemente, causado pela incompetência parental e negligência, dado que este tipo de famílias tem tendência a abandonar as suas funções parentais (Gómez et. al., 2007; Cancrini, et. al., 1997).

Geralmente, estas famílias fazem parte dos grupos populacionais que experienciam, quotidianamente, mais situações problemáticas sendo, também, aquelas a quem é mais difícil ajudar, exigindo uma intervenção mais prolongada no sentido de se tornar possível proceder à transformação das suas condições de vida (Sousa et. al., 2007). Este retrato evidencia uma vivência familiar, extrema e permanentemente, problemática que exige intervenção externa e, conseqüentemente, dependência dos serviços sociais (Alarcão, 2002). A rede de recursos sociais e o suporte social a oferecer às populações em situação de vulnerabilidade ou fragilidade tem como finalidade amenizar o impacto das inúmeras condições de adversidade que, no caso vertente, as famílias multiproblemáticas enfrentam, diariamente, bem como contribuir para o aumento do bem-estar físico, psicológico e emocional e a conseqüente melhoria da qualidade de vida (Antunes y Fontaine, 2005; Seidl, Tróccoli y Zannon, 2001).

No caso específico de Portugal, a rede de suporte social, dita formal, centra-se, fundamentalmente, na providência de bens materiais e na disponibilização de alguns serviços prestados por diversos profissionais como médicos, assistentes sociais, psicólogos, professores, entre outros (Sousa y Rodrigues, 2009), adquirindo uma perspectiva demasiado assistencialista favorecedora da dependência e contraproducente a um processo de capacitação e emancipação. Não obstante o objetivo seja que estes serviços funcionem como fonte de recursos e suporte para que estas famílias funcionem de forma autónoma e independente, prosseguindo o seu processo de desenvolvimento, na maioria destes agregados familiares, isto não se verifica. A rede de suporte formal, dado, na maior parte dos casos, se manter por períodos de tempo muito longos, tem desencadeado uma relação de dependência excessiva destas famílias relativamente aos serviços sociais disponibilizados, desincentivando a aquisição e desenvolvimento de recursos, capacidades e habilidades de gestão de vida pessoal, familiar, social e profissional, para a resolução dos problemas e transformação das condições de vida, tornando-se um obstáculo à emancipação e desenvolvimento humano (Linares, 1997; Cancrini et. al., 1997; Sousa, 2005).

Estas situações parecem levar à constatação de que este tipo de intervenção não está a conseguir o efeito desejado. Efetivamente, os serviços sociais de apoio, frequentemente, diversos, dispersos e, geralmente, pouco coordenados, ao invés de um processo de autonomização e emancipação, nomeadamente, ao nível das práticas parentais positivas (Marin et. al., 2013; Reed et. al., 2013; Gulliford et. al., 2015), tem desencadeado processos de interação entre os serviços sociais e os elementos destes agregados familiares, demasiado longos, proporcionando relações e situações de grande dependência, havendo mesmo casos de muitas famílias que cedem as funções e responsabilidades familiares e parentais aos serviços e instituições sociais (Linares, 1997; Sousa et. al., 2007).

Neste enquadramento, alguns autores (Sousa et. al., 2007; Ausloos, 2003; Madsen, 1999), têm vindo a propor a substituição da designação “famílias multiproblemáticas”, no sentido de ajudar a emergir um outro paradigma de entender, investigar e intervir com estas famílias, não centrado nas suas fragilidades, défices e disfuncionalidades, mas nas potencialidades, oportunidades e recursos adquiridos através das suas experiências de vida, no sentido da promoção do desenvolvimento dos seus conhecimentos, capacidades e habilidades. Neste sentido, é fundamental (re)pensar e (re)desenhar novas estratégias de intervenção no sentido de possibilitar a promoção de capacidades pessoais, familiares, funcionais e sociais com vista à autonomização, capacitação e emancipação, rumo à transformação das condições de vida, ou seja, esta é, fundamentalmente, uma questão de educação e desenvolvimento humano.

## EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Com base nos pressupostos dos Documentos Internacionais da Unesco (1976; 1985; 1990; 1997; 2010) e a sua aposta crescente numa conceção de educação ao longo da vida, enquanto um instrumento fundamental ao desenvolvimento de todas as capacidades e dimensões do ser humano, a educação deve proporcionar o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades que permitam um enriquecimento individual integral e uma participação efetiva no desenvolvimento das comunidades. A educação é um requisito fundamental, mais do que um direito é a chave para fazer face aos problemas do séc. XXI (Unesco, 1997) e, como tal, deve operacionalizar-se no sentido de proporcionar as capacidades de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros para aprender a ser (Delors, 1996) livre, consciente, crítico e responsável, um cidadão participativo, capaz não só de conhecer e compreender o mundo mas, também, de recriar dele novas visões, ou seja, de o transformar e melhorar (Freire, 1975; 1985). No enquadramento atual, as finalidades da educação abrangem a multidimensionalidade da vida humana e, neste sentido, a educação, muito para além do sistema educativo formal, deve revestir-se de mais diversa natureza respondendo às necessidades, interesses e potencialidades das populações (capacidades e habilidades pessoais e sociais; de conservação ambiental; de saúde pública; de apoio à família e à população idosa; de qualificação profissional, de promoção cultural; etc), de modo a promover o desenvolvimento integral e sustentável das pessoas e das comunidades tomando, neste sentido abrangente, a designação de educação permanente e comunitária ou, como frequentemente é designada, educação ao longo da vida.

A intervenção comunitária é, hoje, entendida como uma técnica ou prática social que tem como objetivo a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento humano e comunitário, mediante a mobilização de recursos humanos e institucionais, estimulando e motivando à implicação e participação ativa e efetiva da população na mudança autodirigida e transformação social (Marchioni, 2001; Lillo y Roselló, 2004; Úcar y Berñe 2006; Úcar, 2009; Hoefler y Chigbu, 2015; Maya-Jariego y Holgado, 2019; Ramírez Hernández, 2019).

A intervenção comunitária, pressupondo como pilar básico a participação, caracteriza-se pela sua dinâmica endógena, fazendo recurso em primeiro lugar e, sempre que possível, dos recursos da própria comunidade, incentivando e motivando os agentes sociais e as instituições a tomarem consciência dos seus problemas e a implicarem-se e capacitarem-se para uma participação ativa e efetiva na busca e resolução dos problemas. Seguindo o pensamento de Paulo Freire (1975; 1985), o primeiro passo deste processo consiste em trabalhar no sentido de capacitar as pessoas a adquirirem consciência crítica das condições precárias e injustas em que vivem, bem como a importância de tomarem medidas para que elas próprias resolvam ou contribuam para a resolução dos seus problemas. Esta tomada de consciência é o primeiro passo para o início de um processo de desenvolvimento e capacitação, longe de uma perspetiva bancária e assistencialista que enche o educando de conteúdos ou conhecimentos, procura-se confrontar o educando com o mundo, para que na base de uma perspetiva reflexiva, mais do que tomar consciência de que o mundo não lhe pode ser “dado”, pois para conhecer o mundo é necessário interagir com ele, tome consciência de que pode transformá-lo. A conscientização não pressupõe simplesmente tomar consciência de determinada situação ou problema, mas adquirir a capacidade de compreender e transformar (Freire, 1975; 1985; Balcazar, Keys y Vryhof, 2019). O processo de capacitação ou desenvolvimento humano, pressupondo a aquisição de conhecimentos, técnicas e capacidades é um processo que desencadeia uma perspetiva de vida mais positiva, com maior esperança de mudança das condições de vida, dado que a capacitação permite a aquisição de um maior controlo sobre o fazer histórico individual/coletivo. Neste enquadramento, a capacitação ou, dito de outro modo, a educação enquanto “prática de liberdade” assumindo uma perspetiva “problematizadora e dialógica” é um fator de transformação das condições e qualidade de vida e, por isso, um conceito chave para o desenvolvimento individual e comunitário (Freire, 1985; Keys et. al., 2017). Efetivamente, o desenvolvimento pessoal e individual conduz ao desenvolvimento coletivo/comunitário, dado que a

comunidade adquire conhecimentos, capacidades e recursos para uma consciente tomada de decisão e uma participação ativa no processo de mudança para alcançar melhores condições de vida, melhorar os níveis de justiça social e melhorar o bem-estar individual e da comunidade (Marchioni, 2001; Anckermann et. al., 2005; Maton, 2008).

No projeto de investigação/intervenção que aqui se descreve, fez-se recurso da intervenção comunitária, enquanto uma modalidade de educação que se desenvolve apelando à livre iniciativa dos indivíduos, à consciencialização dos seus problemas e à capacitação para a gestão quotidiana de todos os recursos disponíveis, no sentido de encontrar soluções para resolver os seus problemas e mudar as suas condições de vida. Esta modalidade educativa, centrando-se nos problemas inerentes ao contexto de intervenção, parte das condições dos agentes sociais e aposta na capacidade que têm de, mediante processos de vinculação, solidariedade, capacitação, participação e cooperação social, desenvolverem capacidades promotoras da resolução dos seus problemas (Freire, 1985; Ander-Egg, 2000; Marchioni, 2001; Úcar, 2009; Menezes, 2007, Lapalma, 2001; Maya- Jariego y Holgado, 2019). Tendo como finalidade a melhoria das condições de vida dos indivíduos, a intervenção comunitária, enquanto estratégia educativa proporcionou às famílias objeto de intervenção a tomada de consciência dos seus problemas, a identificação das suas necessidades, interesses e potencialidades e o desenvolvimento de capacidades para tentarem resolver os seus problemas, tornando-se os protagonistas do seu processo de capacitação e desenvolvimento, em prol da melhoria das suas condições e qualidade de vida (Freire, 1985; Barbero y Córtez, 2007; Wolfe, 2019).

## DESENHO E METODOLOGIA

No enquadramento dos pressupostos acima enunciados, o projeto de investigação/intervenção aqui descrito desenvolveu-se ao abrigo de uma Instituição Municipal do norte de Portugal, especificamente com três agregados familiares, cuja finalidade se centrou na promoção de capacidades pessoais, familiares e sociais, visando a transformação e melhoria das suas condições de vida.

## Participantes

O projeto abrangeu dezasseis (16) participantes, cinco (5) do sexo feminino e onze (11) do sexo masculino, com idades compreendidas entre dezanove meses e cinquenta e três (53) anos, oito (8) adultos e oito (8) crianças/adolescentes. Quatro (4) dos participantes eram casados e os restantes (12) solteiros. No que concerne às habilitações literárias, relativamente aos adultos a maior parte dos participantes completou o 2º ciclo de escolaridade (6º ano), quanto às crianças/adolescentes encontravam-se a frequentar a escolaridade obrigatória, com exceção de um (1) que era, ainda, bebé. Relativamente à situação profissional, apenas dois (2) participantes se encontravam a trabalhar, um (1) na agricultura e outro na construção civil, seis (6) estavam desempregados e sete (7) eram estudantes.

No que respeita ao estado de saúde, alguns dos participantes adultos apresentavam algumas debilidades tais como problemas renais e de mobilidade, uma criança estava a ser medicada e acompanhada por uma pedopsiquiatra e o bebé tinha graves problemas respiratórios e de desenvolvimento, em parte, despoletados pelo seu nascimento prematuro.

No respeitante a condições de habitabilidade e conforto, três participantes afirmaram que a sua habitação possuía condições razoáveis e os restantes referiram não possuir condições necessárias de habitabilidade, como comprovam os testemunhos que seguem: “chove” (P. 13); “chove, defuma mal e entra frio” (P. 9); “as condições são fracas” (P. 14) “as condições são más” P. 12).

Em termos de apoios sociais, com exceção de dois participantes, todos os adultos beneficiavam do Rendimento Social de Inserção (RSI) e um deles beneficiava, ainda, de um apoio anual cedido, pela Câmara Municipal, para aquisição de medicação.

## Método e instrumentos de recolha de dados

Considerada a natureza do projeto, optou-se pelo paradigma qualitativo/interpretativo hermenêutico, uma vez que este é, essencialmente, descritivo e interpretativo e possui como fonte de investigação o ambiente natural dos acontecimentos, aproximando-se o mais possível da realidade, das vivências e situações da vida quotidiana. Esta perspetiva qualitativa e interpretativa da investigação, permite contactar com os agentes sociais no seu quotidiano natural, ouvindo-os, favorecendo deste modo a interpretação e compreensão das significações que atribuem às pessoas, factos e acontecimentos que fazem parte das suas vidas (Serrano, 2008; Bogdan y Biklen, 2013).

Quanto ao método fez-se recurso da investigação-ação participativa, pois pretendeu-se, essencialmente, valorizar a capacidade dos participantes na identificação dos seus interesses, necessidades e potencialidades e capacitá-los para uma participação ativa na resolução dos problemas concretos vivenciados (Ander-Egg, 1990; Erasmie y Lima 1989; Lima, 1990; Maya-Jariego y Holgado, 2019), tornando-os protagonistas de uma ação transformadora da realidade, em prol de um aumento de bem-estar e qualidade de vida.

A recolha de dados fez-se com recurso a várias técnicas da investigação qualitativa tais como: pesquisa bibliográfica; análise documental; observação; notas de campo; conversas informais; visitas domiciliárias; registo fotográfico; inquérito por questionário e entrevista semiestruturada.

No que respeita às técnicas de intervenção, com base nas técnicas de intervenção social da animação sociocultural, fez-se recurso, segundo a orientação de Ander-Egg (2000), às técnicas grupais - fundamentalmente às técnicas de iniciação, coesão e iniciação grupal; às técnicas de formação/informação - especificamente às técnicas de comunicação oral e comunicação social e às técnicas para a realização de atividades lúdicas.

Quanto ao procedimento de tratamento dos dados, os dados quantitativos foram tratados com recurso à estatística descritiva simples que permitiu recolher, apresentar, descrever e sintetizar as características sociodemográficas dos participantes (Pardal y Lopes, 2011). Os dados qualitativos foram tratados segundo a análise de conteúdo que permitiu uma organização e sistematização da informação que foi norteadada segundo as orientações de Bardin (2014).

## Procedimentos

O processo de investigação/intervenção foi desenvolvido ao longo de três fases, integrando cada uma delas diversos procedimentos:

A 1ª fase - Inserção no contexto e avaliação de diagnóstico – decorreu ao longo de dois meses e foi essencial para compreender o contexto e o quotidiano das três famílias objeto da intervenção as quais tinham sido sinalizadas pela Segurança Social e pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, como disfuncionais e carenciadas; bem como para identificar as suas necessidades, interesses, motivações e potencialidades de modo a tornar possível o desenho de um plano de ação adequado e promotor de transformação das condições de vida dos participantes. Nesta fase, procedeu-se, também, à apresentação do enquadramento institucional e finalidade da intervenção, bem como à apresentação das questões éticas inerentes à mesma, nomeadamente, o carácter voluntário da participação, a salvaguarda da identidade, a confidencialidade dos dados recolhidos e a divulgação (anónima) dos resultados.

A 2ª fase - Planeamento e implementação da intervenção – decorreu ao longo de dez meses. A realização da avaliação de diagnóstico com recurso à pesquisa e análise documental; observação; conversas informais; notas de campo; fotografia e inquérito por questionário revelou tratar-se de famílias com poucas capacidades pessoais, familiares e sociais, em situação de carência económica agravada pela desorganização (pessoal, familiar e funcional), isolamento social, falta de higiene pessoal e habitacional, insucesso escolar e negligência. Considerando os dados recolhidos, os interesses, motivações e necessidades dos participantes orientavam-se para a aquisição de informação/formação no âmbito: da higiene pessoal e habitacional; da educação e promoção da saúde; da gestão doméstica e financeira e apoio à educação dos filhos, bem como para a realização de atividades de expressão artística. Com base nestes dados foi delineado um plano de ação que se concretizou na conceção e dinamização de várias oficinas, como referido na tabela que segue.



TABELA 1  
Oficinas e atividades desenvolvidas

OFICINAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
<p><b>OFICINA DOS TRABALHOS MANUAIS</b> <b>Objetivos:</b> 1. Desenvolver competências pessoais, sociais e funcionais; 2. Incentivar a (re)criação de materiais decorativos e proporcionar momentos lúdico pedagógicos e de lazer.</p>	<p>Esta oficina tinha como finalidade quebrar o gelo inicial e aproveitar materiais de baixo custo para (re)criar e personalizar objetos. <b>Atividades realizadas:</b> As atividades realizadas no decorrer desta oficina foram as seguintes: "(Re)decorar o natal", "O amor e a originalidade não têm preço!", "(Re)criar o jogo Mikado, "Da união à originalidade", "Para fazer basta querer" e o jogo "Descobre os animais 3 in 1". As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural de Ander-Egg, e foram executadas com recurso a duas técnicas: 1) Técnicas grupais, nas modalidades de técnicas de iniciação grupal e técnicas de coesão; 2) Técnicas para a realização de atividades lúdicas, nas modalidades formativas e participativas. Estas atividades, apesar de se focarem essencialmente na (re)criação e na estimulação cognitiva, promoveram, também, momentos de partilha e convívio entre os participantes.</p>
<p><b>OFICINA DA LÍNGUA PORTUGUESA</b> <b>Objetivos:</b> 1. Melhorar a fluência da Língua Portuguesa; 2. Desenvolver competências pessoais, sociais e funcionais.</p>	<p>Esta oficina tinha como propósito melhorar a fluência da Língua Portuguesa nos participantes e consciencializar, divulgar e aprofundar conhecimentos da cultura e tradições populares. <b>Atividades realizadas:</b> As atividades realizadas no decorrer desta oficina foram as seguintes: "Conta-me", "Bibilo/Casa", "Apoio ao estudo", "Hora do Conto", "Reflexão acerca das atividades dinamizadas". Estas atividades sustentaram-se no método da animação sociocultural de Ander-Egg e foram realizadas com recurso a três técnicas: 1) Técnicas grupais, na modalidade de formação/informação nas modalidades, técnicas de comunicação oral e técnicas de comunicação social; 3) Técnicas para a realização de atividades lúdicas. Esta oficina, potencializou a autonomia e a fluência da Língua Portuguesa dos participantes e proporcionou a aquisição do hábito de leitura nas famílias. Com estas atividades promoveram-se, também, momentos saudáveis de partilha e convívio entre os participantes.</p>
<p><b>OFICINA DA GESTÃO DOMÉSTICA</b> <b>Objetivos:</b> 1. Promover a gestão familiar e financeira; 2. Desenvolver competências pessoais, sociais e funcionais.</p>	<p>Esta oficina tinha como meta a promoção de competências pessoais, sociais e funcionais, dado tratar-se de famílias com diversas dificuldades ao nível da gestão pessoal, social, familiar, habitacional e económica. <b>Atividades realizadas:</b> Esta oficina contou com a realização das seguintes atividades: "Agendar para me orientar?", "Contas poupança", "Não serve, mas pode servir", "Um por todos e todos por um", "Limpar para organizar", e ação de sensibilização "Na poupança está o ganho". As atividades realizadas nesta oficina sustentaram-se no método da animação sociocultural e, foram realizadas com recurso a três técnicas de Ander-Egg: 1)Técnicas grupais, na modalidade de técnicas de coesão e técnicas de produção grupal; 2) Técnicas de formação/informação, nas modalidades de técnicas de comunicação oral (fala, discurso) e técnicas de comunicação social e 3) Técnicas para a realização de atividades lúdicas na modalidade formativas. Estas atividades focaram-se na orientação para a gestão doméstica, familiar, pessoal, do dinheiro e do tempo, obtendo um impacto muito significativo nos participantes.</p>
<p><b>OFICINA DA EDUCAÇÃO/PROMOÇÃO DA SAÚDE</b> <b>Objetivos:</b> 1. Proporcionar conhecimentos sobre higienização e saúde; 2. Desenvolver competências pessoais, sociais e funcionais.</p>	<p>A oficina da Educação/promoção da saúde decorreu na sequência da oficina anterior (oficina da gestão doméstica), pois na avaliação diagnóstica verificou-se, que a higienização era praticamente inexistente, colocando em perigo a saúde dos participantes. Esta oficina tinha como finalidade consciencializar para a importância da adoção de um estilo de vida saudável. <b>Atividades realizadas:</b> Esta oficina foi dinamizada através de três atividades e diversas sessões de cariz informativo/formativo: "Ação de sensibilização: (Re)Criar!"; "E na prática, como devemos lavar?" e o "Jogo-Gloriopoly". As atividades realizadas sustentaram-se no método da animação sociocultural e, seguindo a designação de Ander-Egg, foram realizadas com recurso a duas técnicas: 1) técnicas de formação/informação, nas modalidades técnicas de comunicação oral (fala, discurso) e técnicas de comunicação social; 2) Técnicas para a realização de atividades lúdicas, nas modalidades formativas e participativas. Com esta oficina, foi notória a melhoria dos hábitos de higiene pessoal e habitacional.</p>
<p><b>OFICINA DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E PARENTAL</b> <b>Objetivos:</b> 1. Desenvolver capacidades de relacionamento interpessoal, parental e familiar; 2. Desenvolver competências pessoais, sociais e funcionais.</p>	<p>Esta oficina tinha como meta desenvolver a autonomia dos participantes nas competências parentais, pessoais, sociais e funcionais de forma a contribuir para uma (re)construção de vínculos relacionais. <b>Atividades realizadas:</b> "Quem é quem?"; "(Re)criar brincadeiras"; "Em equipa pensar para depois acertar"; "Com pouco podemos divertir-nos muito"; Reflexão conjunta "os pais devem... as crianças devem..."; "Aos olhos de uma criança". Estas atividades foram realizadas com recurso a três técnicas presentes no método da animação sociocultural de Ander-Egg: 1) Técnicas grupais, na modalidade de técnica de coesão; 2) Técnicas de formação/informação nas modalidades de técnicas de comunicação oral (fala, discurso) e técnicas de comunicação social, por fim, 3) nas técnicas para a realização de atividades lúdicas, nas modalidades formativas e participativas. Esta oficina obteve um impacto muito significativo nos participantes uma vez que se focou na valorização da relação interpessoal e parental. Com estas atividades proporcionaram-se também momentos saudáveis de partilha e diversão entre os participantes.</p>
<p><b>OFICINA DO AMBIENTE E DA RECICLAGEM</b> <b>Objetivos:</b> 1. Incentivar a (re)criação de materiais decorativos e proporcionar momentos lúdico pedagógicos e de lazer; 2. Desenvolver competências pessoais, sociais e funcionais.</p>	<p>Esta oficina tinha como meta promover a autonomia e consciencializar para a importância da adoção de um estilo de vida "amigo do ambiente". <b>Atividades realizadas:</b> "Caminhar para colher"; "A reciclagem faz-se reciclando"; "(Re)aproveitar, (re)criar"; "Poupar para não remediar"; "Dar vida ao comum"; "Reciclar para não comprar"; "No cuidar está o ganho!"; "Ação de sensibilização: o mundo depende de todos!!". Estas atividades foram sustentadas pelo método da animação sociocultural de Ander-Egg e dividem-se em duas técnicas: 1) Técnicas de formação/informação, nas modalidades de técnicas de comunicação oral e técnicas de comunicação social; 2) Técnicas para a realização de atividades lúdicas, nas modalidades formativas e participativas. Estas atividades contribuíram para estimular a criatividade, a poupança familiar e a preservação do meio ambiente.</p>

dados da pesquisa

A 3ª fase Avaliação – sendo um procedimento contínuo e assumindo finalidades diferentes consoante o momento de realização, início meio ou fim da investigação/intervenção, decorreu ao longo de doze meses (Serrano, 2008; Robertis, 2011).

Numa fase inicial procedeu-se à avaliação de diagnóstico com o intuito de obter um conhecimento compreensivo dos agentes sociais e situações problemáticas existentes, no sentido da elaboração de um projeto ajustado às suas necessidades e recursos, potencializando as capacidades e histórias de vida dos participantes (Serrano, 2008; Robertis, 2011).

Numa fase posterior foi realizada a avaliação contínua ou de acompanhamento, que foi decorrendo ao longo da intervenção, com recurso à observação, notas de campo e inquérito por questionário com o intuito de avaliar o grau de concretização dos objetivos do projeto, dando, deste modo, possibilidades de reflexão e a introdução de mecanismos de afinamento, correção e melhoramento sempre que se evidenciasse necessário (Guerra, 2002; Serrano, 2008).

A avaliação final realizou-se fazendo recurso a duas entrevistas semiestruturadas, uma aos participantes e outra aos Técnicos de Serviço Social que acompanharam o projeto, visando avaliar os resultados, impactos e efeitos da intervenção (Guerra, 2002).

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se e discutem-se os resultados da avaliação final, obtidos através de duas entrevistas semiestruturadas, uma realizada aos participantes e outra aos Técnicos de Serviço Social que acompanharam o desenvolvimento da intervenção.

Importa referir que os resultados são apresentados tendo em consideração que as informações recolhidas foram organizadas e sistematizadas nas principais dimensões que emergiram da análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados e que deram origem a três categorias: “Aprendizagens”, “Desenvolvimento de capacidades” e “Bem-estar”.

Na perceção dos participantes as “Aprendizagens” constituem o ponto mais forte do projeto, sendo referidas em todos os testemunhos e abrangendo diversas áreas que deram origem a várias subcategorias tais como: *Língua Portuguesa; Gestão e Higiene Individual e Doméstica; e Trabalhos Manuais e Reciclagem.*

Indo ao encontro da literatura da área e, em particular, de Freire (1989; 1975; 1985) que refere o facto de que no trabalho de educação de adultos, através de atividades de leitura, os adultos são levados a questionarem as situações e a terem outra visão do mundo, os resultados da presente intervenção parecem indiciar, também, que a leitura, as atividades de leitura partilhada em momentos em família, para além da revalorização e revitalização da leitura e, conseqüente melhoria da fluência em língua portuguesa, contribuíram para uma outra visão, fundamentalmente, da vida familiar, evidenciando o seu poder transformador da realidade e das condições de vida tão presente no pensamento do autor, como podemos constatar nos testemunhos seguintes:

“a minha mãe aprendeu a falar português” (P. 3); “aprendi a falar melhor português” (P. 12); “desenvolvi a capacidade de leitura e compreensão” (P. 13); “foi divertido jogar ao jogo dos provérbios com a minha família” (Q. 4); “gostei muito de ler para os meus filhos” (P. 11); “ler em família é bom” (P. 5);

No âmbito de uma conceção de educação ao longo da vida, entendida no seu significado original de *“lifelong education and learning”* (Unesco, 1976), e que poderemos encontrar claramente no pensamento de Paulo Freire (1975; 1985), dado às práticas educativas, saltando os limites da educação formal serem entendidas como estando presentes em todas as situações quotidianas onde estão presentes relações de partilha de conhecimentos, informações e aprendizagens de carácter científico, e/ou do domínio da vida quotidiana e da realidade em que o indivíduo está inserido, grande parte dos participantes refere o impacto que o projeto

teve ao nível das aprendizagens relacionadas com a *Gestão e Higiene Individual e Doméstica* como revelam as seguintes afirmações:

“aprendi a ter a casa mais arrumada” (P. 13); “aprendi mais acerca da higiene e organização” (P. 6); “aprendi muita coisa” (P.7); “aprendemos a ter a casa sempre limpa” (P. 4); “aprendi a arrumar o meu quarto” (P. 5); “aprendemos a ter cuidado com a higiene” (P. 15); “aprendi a tomar banho sozinho” (P. 5); “aprendi as várias formas de higiene” (P. 15); “aprendi a dar atenção à nossa saúde” (P. 2).

Corroborando a ideia de uma educação que potencia o desenvolvimento de todas as dimensões da vida e uma maior autorrealização humana na descoberta de capacidades não desenvolvidas, os resultados do projeto ao nível das aprendizagens no âmbito dos *Trabalhos Manuais e Reciclagem* evidenciam como este processo de educação não formal contribuiu para o desenvolvimento integral dos participantes, tendo ajudado a descobrir e desenvolver potencialidades adormecidas ao nível das expressões artísticas, da reciclagem, do relacionamento interpessoal, do convívio familiar, etc, como poderemos aferir a partir das afirmações que seguem.

“aprendi a fazer a coroa e a agenda” (P. 7); “aprendi a ajudar a família” (P. 10); “aprendi a fazer a caderneta e a coroa de natal” (P. 13); “aprendi coisas novas” (P. 12); “aprendi a fazer um boneco de neve, um mealheiro e um ecoponto” (P. 4); “aprendi a fazer a tela e trabalhar a reciclagem” (P. 5). “[com a reciclagem] poupamos dinheiro” (P. 12); “a reciclagem é muito importante para todos e para fazermos coisas novas” (P. 15); “decorar a casa para ficar bonita” (P. 11); “gostei de aprender a pintar e reciclar” (P. 6); “aprendi a fazer flores e pinhas para o natal” (P. 4); “a coroa de natal, o colar das flores e a agenda” (P. 13); “aprendi a fazer flores com tecido” (P. 12); “aproveitar o material” (P. 15); “fazer caixas para a reciclagem ecopontos” (P. 6); “reciclar” (P. 5); “tudo, já sei separar o lixo” (P. 11).

O impacto positivo ao nível das “Aprendizagens” é corroborado pelo testemunho das duas Técnicas de Serviço Social entrevistadas como poderemos constatar a partir das suas próprias palavras:

“Esta intervenção teve resultados muito positivos nas famílias intervencionadas (...) uma vez que foram ensinadas a definir as suas próprias regras e foram-lhes transmitidos ensinamentos básicos de gestão doméstica, higiene, reciclagem e aproveitamento que desconheciam serem tão importantes para o seu melhor bem-estar” (Ent.1). “As famílias adquiriram novos e saudáveis hábitos/regras/princípios que operacionalizados no seu quotidiano trouxeram prosperidade às suas vivências” (Ent. 2).

O “Desenvolvimento de capacidades” evidenciou-se, também, como um dos benefícios relevantes do projeto. No enquadramento de uma conceção de educação permanente e comunitária focada no desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano (Unesco, 1976; 1997; Delors, 1996), a narrativa dos participantes evidencia que o impacto da intervenção educativa, utilizando a linguagem de Jacques Delors (1996), para além da dimensão do “saber” e do “saber fazer” se verificou, também, ao nível do “Desenvolvimento de Capacidades” e portanto do “saber viver com os outros” e do “saber ser”, ao evidenciar resultados positivos, principalmente, ao nível do aperfeiçoamento de *Capacidades Pessoais e Capacidades Familiares*, indo ao encontro do pensamento de autores que mencionam a capacitação ou intervenção educativa como um fator importante de transformação individual (Keys et. al., 2017; Anckermann et. al., 2005; Maton, 2008; Freire, 1985). Nas suas narrativas, alguns dos participantes verbalizam a consciencialização de um desenvolvimento das Capacidades Pessoais e Familiares, que parecem traduzir-se em práticas parentais positivas, indo ao encontro do pensamento de Marin et. al., (2013); Reed et. al., (2013) e Gulliford et. al., (2015) como poderemos constatar em alguns dos testemunhos que seguem:

“aprendi a ajudar a minha mãe” (P. 5); “ajudou-me muito, tornei-me organizada” (P. 11); “ajudou-me a aprender a ter paciência com os filhos (...)” (P. 15); “a ser mais simpático com a família” (P. 5); “a ter mais calma” (P. 12); “a gostar da nossa família” (P. 4); “aprendemos a ser educados e honestos com todos” (P. 2).

“ajudaram-me no dia-a-dia familiar” (P. 5); “as atividades como a agenda e coroa contribuíram para uma melhor organização familiar” (P. 9); “[o projeto] contribuiu para o entendimento familiar” (P. 6); “[as atividades contribuíram] para melhorar a capacidade de relacionamento” (P. 13).

O desenvolvimento de capacidades pessoais e familiares, durante a intervenção foi corroborado pelos testemunhos das Técnicas de Serviço Social, pois referem que:

“houve óbvias mudanças positivas no “saber estar”, “saber fazer”, “saber viver” destas famílias” (Ent. 2) “nomeadamente na melhoria das condições de higiene pessoal e habitacional e, ao nível das relações familiares e interpessoais” (Ent. 1).

O aumento do “Bem-estar” foi, também, referido como um dos benefícios importantes da intervenção educativa. Indo ao encontro de autores que evidenciam o contributo imprescindível da intervenção educativa enquanto capacitação individual e coletiva (Ander-Egg, 2000; Marchioni, 2001; Úcar, 2009; Maya- Jariego y Holgado 2019; Anckermann et. al., 2005; Maton, 2008), e corroborando os pressuposto dos documentos da Unesco (1976; 1985; 1990; 1997; 2010) de que a educação é um processo empenhado no desenvolvimento humano integral, na emancipação do ser humano e sua integração participativa e ativa nas comunidades de que faz parte, de forma a promover a transformação das condições de vida, visando a satisfação de todas as necessidades humanas e autorrealização pessoal, segundo a perceção dos participantes, o projeto teve um impacto muito significativo ao nível de um aumento do “Bem-estar” como revelam alguns dos seus testemunhos:

“os meus filhos ficaram bem (...)” (P. 11); “agora sabemos o que fazer” (P. 4); “(...) a família uniu-se mais”; (P. 2); “agora a família já se porta bem” (P. 5); “estamos mais tempo em família” (P. 12); “na nossa casa estamos a melhorar” (P. 11); “já não discutimos” (P. 12);

A perceção de aumento de “Bem-estar” na vida dos participantes foi, também, sentida pelas Técnicas de Serviço Social, que segundo os seus testemunhos, se evidenciou através de alterações significativas ao nível de comportamentos e atitudes:

“Melhoria na higienização pessoal, da casa e das roupas. Organização do espaço doméstico mais adequado e mais vivo/ adornado (...) melhorias nas relações interpessoais nomeadamente no que concerne à confiança no outro. Através da recuperação de jogos tradicionais as crianças aprenderam a brincar sem écrans, sem isolamento e sem rudeza, tornando as relações entre pares mais tranquilas, alegres e assertivas” (Ent. 2). “Sem dúvida constatou-se uma melhoria na qualidade de vida das famílias” (Ent. 1).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do projeto de intervenção educativa aqui descrito, não obstante não seja passível de generalizações, tendo em conta uma amostra muito reduzida e representativa de um contexto e tempo delimitados, corroboram a importância e eficácia de práticas educativas não formais, decorrentes de uma conceção de educação ao longo da vida focada no desenvolvimento integral dos indivíduos, na qual, para além da modalidade de educação formal, as modalidades de educação não formal e informal ganham grande relevância no processo de capacitação, emancipação e desenvolvimento humano.

No âmbito da presente intervenção, em primeiro lugar, os resultados permitiram evidenciar que os participantes valorizaram muito positivamente as aprendizagens adquiridas neste processo de educação não formal, desenvolvidas em função dos seus problemas, necessidades e interesses e com base em metodologias participativas e ativas, fazendo deles os protagonistas do processo de educação/aprendizagem.

Em segundo lugar, os resultados revelaram, também, que a intervenção educativa favoreceu o convívio e o estreitamento das relações interpessoais, promovendo o desenvolvimento de capacidades pessoais e familiares, constituindo-se um fator importante de enriquecimento e capacitação dos participantes, bem como uma estratégia simples, mas significativa no que concerne ao exercício de inclusão e integração familiar e parentalidade positiva.

Em terceiro lugar, os resultados confirmaram que a intervenção educativa promoveu um aumento de bem-estar nos participantes, indo ao encontro das finalidades da educação. Toda a boa prática educativa, enquanto

fator de enriquecimento e desenvolvimento humano, promovendo capacidades, favorecendo oportunidades de novas aprendizagens, convívio e alargamento das redes de relacionamento pessoal, bem como novas oportunidades de conhecer, significar e interpretar o mundo, contribui para uma maior autorrealização pessoal e, desta forma, para um aumento de bem-estar.

Os resultados positivos encontrados corroboram a importância da intervenção socioeducativa não formal no processo de educação/formação humana, evidenciando a necessidade de valorização e integração plena de direito e de facto da educação não formal no sistema educativo, bem como a sua regulamentação nas políticas educativas públicas.

## AGRADECIMENTOS

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

- Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora.
- 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.
- Anckermann, S., Dominguez, M., Soto, N., Kjaerulf, F., Berliner, P. y Naima-Mikkelsen, E. (2005). Psychosocial support to large numbers of traumatized people in post-conflict societies: an approach to community development in Guatemala. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(2), 136–152. doi.org/10.1002/casp.811
- Antunes, C. y Fontaine, M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise factorial confirmatória da escala social support appraisals. *Paidéia*, 15(32), 355-366. doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300005
- Ausloos, G. (2003). *A competência das famílias*. Lisboa, Portugal: Editora Climepsi.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Balcazar, F., Keys, C. y Vryhof, J. (2019). Empowerment. En: L. A. Jason; O. Glantsman; J. F. O'Brien, y K. N. Ramian (Eds.), *Introduction to community psychology: becoming an agent of change*. Recuperado de <https://press.rebus.com/munity/introductiontocommunitypsychology/chapter/empowerment/>
- Barbero, J. y Cortéz, F. (2007). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid, España: Alianza.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cancrini, L., Gregorio, F. y Nocerino, S. (1997) Las familias multiproblemáticas. En: M. Coletti, y J. Linares. *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*, (pp. 45-82). Barcelona, España: Paidós.
- Delors, J. (1996). *Rapport à L'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vinte et une siècle. L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris, Francia: Ed. Odile Jacob.
- Erasmie, T. y Lima, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga, Portugal: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- Freire, P. (1985). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Brasil: Cortez.

- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação: o planeamento em ciências sociais*. Cascais, Portugal: Principia.
- Gulliford, H., Deans, J., Frydenberg, E. y Liang, R. (2015). Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. *Australian Psychologist*, 50 (3), 219-231. dx.doi.org/10.1111/ap.12121
- Gómez, E., Muñoz, M. y Haz, A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé* 16 (2), 43-54.
- Hoefler, R. y Chigbu, K. (2015). The motivation and persuasion process (MAP): Proposing a practice model for community intervention. *Journal of Community Practice* 23 (1), 51-75. DOI: 10.1080/10705422.2014.986596
- Keys, C., McConnell, E., Motley, D., Liao, C. y McAuliff, K. (2017). The what, the how, and the who of empowerment: reflections on an intellectual history. En: M. Bond; I. Serrano-Garcia, y C. Keys (Eds.) *American Psychological Association, Handbook of community psychology: theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges* 1.
- Juby, C. y Rycraft, R. (2004). Family preservation strategies for families in poverty. *Families in Society. The Journal of Contemporary Social Services*. 85(4), 581-587. doi.org/10.1177/104438940408500417
- Lapalma, A. (2001). El escenario de la intervención comunitaria. *Revista de Psicología*, 10 (2), 61-70. DOI: 10.5354/0719-0581.2001.18573
- Lima, L. (Org.) (1990). *Projecto-Viana (1983-1988). Um ensaio de investigação participativa*. Braga, Portugal: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.
- Lillo, N. y Roselló, E. (2004). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid, España: Narcea.
- Linares, J. (1997). Modelo sistémico y familia multiproblemática. En: M. Coletti y J. Linares (Eds.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática, la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona, España: Paidós.
- Marin, H., Martins, F., Freitas, O., Silva, M., Lopes, C. y Piccinini, A. (2013). Transmissão intergeracional de práticas educativas parentais: Evidências empíricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (2), 123-132. dx.doi.org/10.1590/s0102-37722013000200001
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo: teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Madsen, C. (1999). *Collaborative therapy with multi-stressed families: from old problems to new futures*. New York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Maya- Jariego, I. y Holgado, D. (2019). Community interventions. En L. Jason; O. Glantsman; J. F. O'Brien, y K. Ramian (Eds.) *Introduction to community psychology: becoming an agent of change*. Recuperado de <https://press.rebus.community/introductiontocommunitypsychology/chapter/community-research/>
- Maton, K. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41, 4-21. doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária - uma perspectiva psicológica*. Porto, Portugal: Legis.
- Pardal, L. y Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia, Portugal: Areal Editores.
- Ramírez Hernández, O. (2019). Propuesta metodológica para la generación de productos turísticos a partir de la comunidad local. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9 (17), 127-143. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.08>
- Reed, A., Snyder, J., Staats, S., Forgatch, S., Degarmo, S., Patterson, R., Low, S., Sinclair, R. y Schmidt, N. (2013). Duration and mutual entrainment of changes in parenting practices engendered by behavioral parent training targeting recently separated mothers. *Journal of Family Psychology*, 27 (3), 343-354. dx.doi.org/10.1037/a0032887
- Robertis, C. (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais: casos práticos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Seidl, E., Tróccoli, T. y Zannon, C. (2001). Análise fatorial de uma medida de estratégias de enfrentamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), 225-234. doi.org/10.1590/S0102-37722001000300004.

- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S. y Grilo, P. (2007). *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Sousa, L. y Ribeiro, C. (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. *Psicologia*, 19 (1-2), 169-191. doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.402
- Sousa, L. y Eusébio, C. (2005). When multi-problem poor families' myths meet larger system myths. *Journal of Social Work*, 7 (2), 217-237. doi.org/10.1177/1468017307080281
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Sousa, L. y Rodrigues, S. (2009). Liking formal and informal support in multiproblem low-income families: the role of family manager. *Journal of Community Psychology*, 37 (5), 649-662. dx.doi.org/10.1002/jcop.20313
- Úcar, X. y Berñe, A. (2006). (Coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, Barcelona, España: Editorial Graó.
- Úcar, X. (2009). Acción comunitaria e intervención socioeducativa en un mundo globalizado. En X. Úcar, *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria* (pp. 13-21). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Unesco (1976). *Recommendation on the development of adult education*, Nairobi, Kenia.
- Unesco (1985). *Quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Rapport Final, Paris, France.
- Unesco (1990). *World declaration on education for all*. Jomtien, Tailândia.
- Unesco (1997). *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes – la déclaration d'Hambourg l'agenda pou l'avenir*. Hambourg, Alemania.
- Unesco (2010). *Sexta conferência internacional de educação de adultos*. Belém do Pará, Brasil.
- Wolfe, S. (2019). Practice competencies. En L. Jason; O. Glantsman; J. F. O'Brien y K. Ramian (Eds.), *Introduction to community psychology: becoming an agent of change*. Recuperado de <https://press.rebus.community/introductiontocommunitypsychology/chapter/practice-competencies/>





## “Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente

"Starting at home": Teacher repositioning around ESI from a teacher training device

Carolina Gamba  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Consejo  
Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
Argentina  
cgamba@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-332>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922006>

Recepción: 20 Septiembre 2021  
Aprobación: 01 Octubre 2021

### RESUMEN:

Este artículo analiza la reflexión subjetiva sobre creencias y vivencias vinculadas al género y la sexualidad realizada por docentes en el marco de una capacitación de Educación Sexual Integral, y sus reposicionamientos respecto al abordaje de estos temas en la escuela. El estudio es cualitativo con un enfoque interpretativo basado en observaciones participantes de jornadas de formación docente en el distrito de Ezeiza (Pcia. de Buenos Aires); análisis documental de 150 cartas escritas durante la capacitación; y entrevistas en profundidad a siete participantes, un año después. Los resultados advierten que las dinámicas experienciales que apelan a una revisión de preconcepciones sobre el género y la sexualidad movilizan hitos biográficos que traccionan la disposición para hablar de ESI y tiene rebotes en reposicionamientos en las relaciones de crianza y en el ámbito doméstico, antes que en las prácticas educativas.

**PALABRAS CLAVE:** educación sexual integral, formación docente, reflexión sobre sí, sexualidad, género.

### ABSTRACT:

This article analyzes the subjective reflection on beliefs and experiences related to gender and sexuality carried out by teachers in the framework of a Comprehensive Sex Education training, and their repositioning regarding the approach to these issues at school. The study is qualitative with an interpretive approach based on participant observations of teacher training sessions in the district of Ezeiza (Province of Buenos Aires); documentary analysis of 150 letters written during the training; and in-depth interviews with seven participants, one year later. The results warn that the experiential dynamics that call for a review of preconceptions about gender and sexuality mobilize biographical milestones that traction or limit the willingness to talk about ESI and have rebound in repositioning in parenting relationships and in the domestic sphere, before than in educational practices.

**KEYWORDS:** comprehensive sexual education, teacher training, self-reflection, sexuality, gender.

### INTRODUCCIÓN

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que establece la obligatoriedad de contenidos sobre sexualidad integral en todas las escuelas -de gestión estatal y privada-, en el nivel inicial, primario, secundario, hasta el terciario no universitario, de manera transversal. La ESI contempla una mirada ampliada de la sexualidad como el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales, y no sólo vinculada a las relaciones sexuales y la reproducción. En relación a la perspectiva de género, el texto de la ley nacional promueve la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, y se propone desnaturalizar desigualdades, discriminaciones y violencias basadas en el género, aunque con un persistente binarismo.

Esta mirada binaria está en proceso de revisión de cara a los avances en derechos sexuales y de género posteriores al 2006 como por ejemplo: la ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) que permite la unión civil entre parejas del mismo género y la posibilidad de adoptar hijos e hijas, y la ley N° 26.743 de Identidad de Género (2012) que reconoce el género auto percibido de las personas con su consecuente

cambio registral en el Documento Nacional de Identidad y partida de nacimiento, así como tratamientos hormonales y quirúrgicos gratuitos a quien lo solicite. También cabe mencionar manifestaciones sociales como el Paro Internacional de Mujeres que se lleva a cabo desde el 2017 todos los 8 de marzo en más de 100 países para visibilizar las brechas de género salariales, y el Movimiento Ni Una Menos que se gestó en Argentina en junio de 2015 como respuesta a la creciente violencia machista. Recientemente, el proyecto de ley para la interrupción voluntaria del embarazo que se debatió en 2018 y nuevamente en 2020 cuando fue aprobado (Ley Nacional N° 27.610) tuvo como protagonistas a adolescentes y jóvenes en las calles interpelando al Estado, no solo por este derecho sino también por una efectiva aplicación de la ESI en las escuelas. Demanda con fuerte eco al interior de las aulas.

En este contexto y pese a que este año se cumplen 15 años desde su sanción, la implementación efectiva de la ESI sigue siendo parcial en las instituciones educativas y muy dispar entre las jurisdicciones. Tal como señala Faur (2020), las resistencias persisten en el Palacio, en la Catedral y en algunas aulas, mientras que en la calle la demanda social aumenta. Pues, más allá de la existencia de la ley, parece haber otros condicionantes que tensionan su implementación efectiva ¿Cuáles son?

Los estudios sobre la ESI que intentan dar cuenta de las dificultades para su concreción en las instituciones educativas, coinciden que esta ley educativa no se asemeja a otras normativas curriculares, en efecto se trata de una política que podríamos llamar contracultural (Faur, 2020). En este caso, se movilizan preconceptos, valores y vivencias propias, así como discursos consolidados históricamente en la formación docente respecto a la sexualidad y el género, que requieren un reposicionamiento subjetivo en consonancia con los cambios sociales.

En una revisión por los antecedentes de investigación sobre ESI, se advierte que los primeros trabajos se enfocaron justamente en sondear los niveles de implementación en las distintas jurisdicciones (Wainerman, Chami y Di Virgilio, 2008), y sus resistencias (Kornblit, Sustas y Adawzco, 2013). En el primer caso mediante el análisis de las leyes y los discursos mediáticos se delineó un primer boceto sobre las expectativas y desafíos de la ESI en las provincias, en el segundo caso, a través de entrevistas, encuestas y focus groups se identificaron discursos docentes sobre educación sexual, género, sexualidad y VIH y sida, que fueron clasificados en un arco delimitado por las categorías “liberales” y “conservadores”. Estas investigaciones mostraron en el mapa nacional las provincias reacias o proclives a la implementación de la ESI -que coincidió con aquellas donde el catolicismo tiene un papel preponderante como organizador social-. En sintonía, otras investigaciones utilizaron la referencia a los “modelos de educación sexual” desarrollados por Morgade (2006) para analizar contenidos curriculares (Torres, 2013) y el tipo de políticas educativas existentes sobre ESI en la región (Báez y González del Cerro, 2015).

Otros trabajos, orientados más a la evaluación de la política pública, en particular de las acciones de capacitación docente, relevaron las voces de equipos directivos y educadores respecto a sus perspectivas en torno a la ESI y la implementación en sus instituciones, identificaron los núcleos temáticos que ofrecen mayor resistencia para su abordaje, y las buenas prácticas que pueden ayudar a sortear estos obstáculos (Faur, Gogna y Binstock, 2015; Faur y Lavari, 2018). Siguiendo el análisis centrado en la formación y el rol docente, Malnis Lauro (2018) analiza las posiciones docentes a partir de sus intervenciones en los foros de un curso virtual sobre ESI para profesores de nivel secundario, con especial interés en las propias creencias y vivencias respecto a la sexualidad y el género.

En general destacamos tres nudos problemáticos que resaltan en estos estudios: una biografía docente marcada por el silenciamiento de la sexualidad, cierta vocación por transmitir a las nuevas generaciones un discurso sobre la sexualidad de cuidado que les evite pasar por situaciones de desigualdad y/o violencias, y cierta dificultad para incluir la ESI en los abordajes disciplinares y proyectos curriculares de modo transversal y despegarse de los abordajes más biologicistas y de prevención.

Por otro lado, se destacan estudios que pusieron el foco en recoger las voces de los chicos y chicas, en particular de escuelas secundarias. Con diseños de tipo etnográfico analizaron las demandas estudiantiles

sobre ESI, con atención en las experiencias sexo-genéricas disidentes (Molina y Maldonado, 2011; Báez, 2013). Estos hallazgos avanzan en entender a la ESI no sólo como una dimensión curricular, sino como transformación pedagógica integral que supone nuevas formas de construcción del conocimiento en la escuela, tanto respecto a la organización de las disciplinas como a los modos de relación entre docentes y estudiantes. En otras palabras, abonan a la hipótesis de que la unilateralidad en la transmisión de conocimientos no alcanza para cumplir los propósitos de la ESI y llegar a los y las jóvenes (Díaz Villa, 2012).

Entonces, se ha enfatizado desde los estudios sobre ESI y desde la política educativa, que el rol docente asume un lugar clave en su implementación. En este sentido, se identifican como problemas a superar por un lado “el voluntarismo docente” que limita el cumplimiento de la ESI de modo transversal y, por otro lado, los obstáculos que se ubican en el nivel subjetivo en relación a resistencias vinculadas a posiciones subjetivas, políticas y/o religiosas en contra de la ESI; y en la dimensión institucional respecto a persistentes mandatos cis heterosexuales en ciertas culturas escolares. De modo que, más allá de la ley escrita y su obligatoriedad, existen condicionamientos subjetivos que dibujan los límites y alcances para la implementación de la ESI. Es por esto que las instancias de reflexión docente sobre los preconceptos y experiencias que marcan sus biografías respecto a la sexualidad, se constituyen en un momento clave en los dispositivos de formación en ESI.

El objetivo de este artículo es analizar las problematizaciones subjetivas y los reposicionamientos docentes a partir de una instancia de reflexión sobre sí, en una capacitación presencial sobre ESI. En primer lugar se desarrolla el marco metodológico de la investigación; en segundo lugar se contextualiza y describe el dispositivo analizado y se detalla en particular una de sus dinámicas experienciales: “El juego de las cuatro esquinas”; en tercer lugar se analizan las problematizaciones subjetivas desde una perspectiva foucaultiana y se identifican reposicionamientos docentes respecto a la sexualidad y el género que se desplegaron en el ámbito familiar, específicamente en las prácticas de crianza; por último se presentan las conclusiones.

## METODOLOGÍA

Este artículo se desprende de mi tesis de maestría (Gamba, 2018) en la que desarrollé una metodología de tipo cualitativa con elementos del enfoque interpretativo. Se tomó como referente empírico a 4 grupos integrados por entre 35 y 40 personas de instituciones educativas de nivel primario de gestión estatal y privada, que participaron del dispositivo de capacitación en ESI “Es parte de la escuela, es parte de la vida” organizado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) en el transcurso del año 2015, en Ezeiza (partido de Alte. Brown) zona sur del conurbano bonaerense (Argentina). Sus participantes eran reconocidas como mujeres en amplia mayoría respecto a los varones. Entre los integrantes había directivos/as, docentes de grado, docentes de materias especiales como ser: educación física, música, danza, teatro. Las fuentes de evidencia fueron diversas: observaciones participantes con registro densos, sistematización y análisis de 150 cartas escritas por los y las docentes durante la formación, 7 entrevistas en profundidad realizadas un año después de la capacitación y el análisis de documentos oficiales sobre ESI.

Como característica metodológica de la investigación, se destaca mi doble rol en el trabajo de campo: como investigadora y como una de las coordinadoras de la capacitación. Con este doble papel me presenté ante los y las docentes participantes de la capacitación durante el inicio de la primera jornada, donde les adelanté que realizaría observaciones participantes y que quizás me verían tomando apuntes en mi cuaderno de campo, mientras que mi pareja pedagógica tomaba la posta de la coordinación. El papel de docente/investigadora me permitió participar activamente del intercambio de significantes y la construcción de sentidos que se desplegaba durante todo el dispositivo, con particular atención en el desarrollo de una dinámica orientada a la reflexión colectiva sobre preconceptos vinculados a la sexualidad y el género: el Juego de las Cuatro Esquinas.

El análisis documental, la sistematización y el análisis de las 150 cartas -escritas al final del segundo día de capacitación con la consigna de contarle a un colega sobre lo aprendido en la capacitación-, fue clave para descubrir nudos de sentidos que se reiteraban en las narrativas. Mediante una codificación abierta

(Strauss y Corbin, 2016) se identificaron las siguientes categorías de análisis: hitos biográficos, dimensión emocional, dimensión de la experiencia, referencias a lo familiar, la maternidad y la crianza. De aquí emergió como hipótesis central el vínculo entre la reflexión de sí y los reposicionamientos en el ámbito familiar, específicamente en las prácticas de crianza.

Por último, y considerando estos hallazgos parciales, se formuló la guía de entrevistas en profundidad para docentes que hicieron la capacitación, un año después. Asumimos que pasado ese lapso podríamos captar mejor las transformaciones en sus concepciones sobre la sexualidad y el género. Se concretaron 7 entrevistas en profundidad a docentes (1 varón y 6 mujeres) que participaron de grupos de capacitación diferentes, para garantizar experiencias representativas de cada una de las instancias de implementación del dispositivo. También se entrevistó a dos responsables del Programa Nacional de Educación Sexual Integral quienes ampliaron información sobre la planificación y desarrollo del dispositivo de formación.

## LA ESI Y LOS CAMINOS A SU IMPLEMENTACIÓN

En 2008 el Consejo Federal de Educación acordó los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral para cada nivel educativo, en base a diálogos y discusiones entre especialistas, organismos del Estado, sectores religiosos y de la sociedad civil. Aunque no estuvo exento de concesiones con sectores que rechazaban la ESI, este acuerdo fue clave para aunar criterios, difundirlos y alentar su abordaje en las escuelas, con la salvaguarda de un documento oficial que brinda el aval sobre la pertinencia de estos temas. Para acompañar la puesta en práctica de los lineamientos entre 2009 y 2012 el PNESE desarrolló materiales pedagógicos con herramientas para el aula y otros recursos didácticos. Estos materiales ofrecían secuencias detalladas de abordaje para cada contenido y se basaban en actividades ya implementadas por colegas educadores/as. El objetivo fue dar respuestas al “y ahora ¿cómo?”.

En esta línea, las estrategias de capacitación docente organizadas por el PNESE para la implementación la ESI en las escuelas de Argentina, aludió a la necesidad de trabajar con los y las docentes en la revisión de los propios prejuicios sobre el género y la sexualidad, con el supuesto de que la aplicación de la ley significaba no sólo una innovación curricular sino una transformación cultural e institucional más amplia que requería reposicionamientos docentes en la tarea pedagógica.

Con este propósito el PNESE realizó capacitaciones masivas presenciales de formación docente en distintas jurisdicciones del país entre el 2012 al 2016 mediante un dispositivo específico: las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral “Es parte de la vida es parte de la escuela”. Centralmente este dispositivo se caracterizó por desarrollar dinámicas de participación que promovieron la reflexión colectiva y el diálogo entre colegas sobre una pregunta central ¿cómo se sienten con el abordaje de estos temas en la escuela?. En el caso de la provincia de Buenos Aires (la jurisdicción con más docentes a nivel nacional) el dispositivo “Es parte de la vida, es parte de la escuela” alcanzó todos los niveles de sus veinticinco regiones educativas.

El dispositivo constaba de tres jornadas presenciales: dos días intensivos con una duración de ocho horas cada uno y, luego de quince días, un encuentro de cuatro horas. Este esquema se repetía del mismo modo en todas las jurisdicciones. En efecto, el dispositivo contaba con una planificación detallada que era ejecutada por las parejas pedagógicas de coordinadores (que en general eran personas provenientes mayormente de las ciencias sociales y también docentes jubiladas con alguna experiencia previa en relación a la ESI), a quienes se entrenó mediante el mismo dispositivo a cargo del PNESE, a fines de incorporar las dinámicas.

En la primera jornada se introducía la ley, se realizaba la dinámica experiencial que instalaba la problematización subjetiva sobre la sexualidad y el género en las propias biografías y se presentaban los ejes temáticos. Antes del cierre se entregaba una bolsita con los materiales de ESI elaborados por el PNESE con los que trabajaríamos el día después. En la segunda jornada se abordaban las cuestiones curriculares, con el documento de los lineamientos en mano y los materiales didácticos elaborados por el PNESE que eran leídos

en grupo. Durante el último encuentro se compartían las propuestas de jornada institucional que los y las docentes participantes iban a realizar en sus escuelas en su condición de multiplicadores.

## LA ESI COMO INTERPELACIÓN DE LA PROPIA EXPERIENCIA

Una de las piezas centrales del dispositivo de capacitación docente diseñado por el PNESEI, era su potencialidad para interpelar a los y las docentes como sujetos integrales, es decir, no sólo en su función pública como docente, sino también en los roles jugados en su dimensión personal: como madres, padres, hermanos/as, hijos/as, amigos/as, pareja. En una entrevista para la investigación en la que se enmarca este artículo, uno de los referentes del Programa hacía referencia a que esta característica fue posible gracias a la interdisciplinariedad de miradas en la planificación del dispositivo:

(...) hay mucho también de las profesiones de quienes integrábamos el programa. Quienes venimos de la antropología sabemos de la importancia del sujeto, de la sujeta, actuando y quienes vienen de la docencia saben de lo que se le pone en juego a la docente. La psicología social, de saber de la importancia de todo lo que se pone en juego cuando está el docente dando las clases, que es el docente pero están implicados todos estos roles y todo su ser social (Entrevista a responsable/s del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2016).

Con esto se buscaba generar las condiciones para la problematización subjetiva respecto a la sexualidad y el género, entendiendo la importancia de este reposicionamiento para consolidar la ESI, y a los y las docentes como sus voceros legítimos. Entendemos el término problematización subjetiva como un proceso de reflexión que busca la transformación del sujeto en función de un discurso de verdad. En este sentido, el reposicionamiento comprende un cambio de posición en relación a un discurso normativo que implica transformaciones en la relación con los otros y con uno mismo.

En este apartado analizaremos una de las dinámicas planificadas para promover la reflexión sobre sí e interpelar esta problematización, desde una mirada foucaultiana. También analizaremos los reposicionamientos docentes que se desplegaron a partir de la capacitación, que se dieron centralmente en el ámbito familiar, específicamente en las prácticas de crianza.

Ezeiza, jueves 11 de junio de 2015.

8.00 am. En un patio cubierto de una escuela de gestión estatal, alrededor de 60 docentes, directivos/as, profesores/as, maestras/os, y psicólogos/as de un total de 15 escuelas (privadas y estatales) se acomodan impacientes en unas sillas dispuestas en fila, a la espera del inicio de la capacitación. Hablan del clima, de los hijos/as, de sus parejas, todo esto mientras preparan el mate y sacan de los bolsos paquetes con tortas y facturas. Luego de una presentación informal de cada participante y la exposición del cronograma de la jornada, se invita a los y las docentes a moverse al patio central para jugar al “Juego de las Cuatro Esquinas”. Una de las capacitadoras lo explica así:

“Les vamos a pedir que caminen por el salón, que se relajen, que se encuentren con la mirada, que se saluden con sus colegas, hasta que digamos una frase. Cuando la escuchen, sientan como le resuena a cada uno/a y ubíquense en la esquina que más los/as represente” (Notas de campo).

Acto seguido, señala los cuatro carteles que indican las esquinas imaginarias y lee: “siempre; nunca, muchas veces, pocas veces”. Arranca el juego. Mientras caminan, se cruzan con colegas, amigos/as, ex compañeros/as, intercambian sonrisas y hasta besos y abrazos. De repente una de las capacitadoras dice a viva voz: “Puedo decir lo que siento, lo que me pasa”. Silencio. Cabezas bajas. Algunos/as miran las cuatro esquinas desde el medio de la ronda, inmutables. Otros/as, se dirigen a una esquina con paso cansino, retroceden, cambian el sentido, observan dónde se ubican sus compañeros/as. Hay una minoría que no duda y se sitúa en la esquina que los/as representa (Notas de campo).

Las coordinadoras comienzan a intercalar sus intervenciones. Una de ellas sugiere: “Miremos las esquinas, cuántas personas hay en cada una, cómo irá cambiando esta disposición a lo largo de las consignas”. Una de ellas solicita un testimonio de un/a representante de cada grupo: “Los de la esquina de “siempre”, ¿alguno/a quiere contar porqué se ubicó allí?”. En ese momento se abre la compuerta de la “confesión”. Es como un paréntesis en el que revisas sus acciones, se hacen preguntas sobre ellas, se cuestionan, y a partir de ello están en posición de transformarse (Notas de campo).

Esta secuencia con características similares se repitió muchas veces más, no sólo en esta instancia de capacitación masiva, sino en otras formaciones, en espacios y tiempos diversos y con distinto público. El hecho

de recordar la propia biografía, examinarla y compartirla, se configura en un dispositivo de subjetivación que resuena en los y las participantes. Para quienes hablan, para quienes escuchan y también para quienes se resisten.

El juego de Las Cuatro Esquinas puede leerse como un ejercicio de confesión que posibilita el examen de sí. Según Foucault (2002) la confesión ha sido la matriz general que rige la producción del discurso verdadero sobre el sexo. El significativo sexualidad se alza en estas instancias como un enigma que es menester develar, un secreto que debe salir a la luz, en ese espacio en el que otros/as también lo saben, pero lo ocultan, en fin, una voluntad de saber. El propósito aquí versa en torno a construir una reflexión colectiva sobre los preconceptos respecto a la sexualidad y los géneros que redunde en la construcción de un nuevo saber sobre la sexualidad, un nuevo discurso de verdad en consonancia con los principios que guían la ESI.

En efecto, en los mismos cuadernos de ESI elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2009) se enfatiza en la necesidad de “empezar por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual” (Marina, 2009, p. 16) y se reconoce a “la reflexión sobre nosotros mismos” como la primera “puerta de entrada”<sup>1</sup> que los/as docentes necesitan abrir para que la ESI entre a la escuela.

Para una comprensión analítica de esta instancia de reflexión, resulta útil estudiar este proceso en términos de “técnicas de sí”, es decir:

(...) prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no sólo fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra (Foucault, 2009, p. 59).

Así, las consignas dirigidas a recordar la propia experiencia, personal y educativa, y compartir estas reflexiones de modo colectivo con la mediación de las capacitadoras, puede comprenderse como una búsqueda de modificar los preconceptos sobre sexualidad y género que no se corresponden con los lineamientos de la ESI.

La decodificación de las confesiones fue asumida como una tarea colectiva en la que las capacitadoras sembraban las pistas que conducían a los y las participantes a una disposición para la interpelación de la ESI. La experiencia de escucharse y escuchar un cúmulo de situaciones vividas, sentimientos y emociones acalladas, resonaba con fuerza y perturbaba los límites de lo no dicho. Poder decir se instala, así, como un paso ineludible para un reposicionamiento respecto a la ESI: “Poder decir también, porque si uno no puede decir es como que no puede aplicarlo” (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016).

En este sentido, la obligación de los y las docentes de cumplir la ley ESI como garantía de un derecho humano de los niños, las niñas y adolescentes, supone transformar una identidad docente que, históricamente se construyó escondiendo la sexualidad de la maestra bajo el guardapolvo blanco y abonó a la representación de la “segunda mamá” consolidando una subjetividad y corporalidad muy ajustada a los mandatos de género del modelo patriarcal. El peso de estas representaciones se entrecruza con las biografías de los agentes educativos, en especial las mujeres, y condiciona los modos de procesar los cambios que la ESI requiere.

Comprender este entramado es central para dar cuenta por qué la ESI, en tanto arista de una reformulación mayor respecto a los modos en que la sexualidad como dispositivo de poder ha moldeado nuestras subjetividades, requiere un reposicionamiento y una revisión sobre sí en las distintas dimensiones que transitan las y los docentes.

## ENTRE EL SILENCIO Y LA REPARACIÓN

La implementación de la ESI y las acciones destinadas a su cumplimiento apuntan, en general, a la interpelación sobre las prácticas docentes. Sin embargo, las resonancias de la ESI trascienden esta dimensión y se constituyen en pistas de despegue para la problematización subjetiva en los distintos roles y ámbitos en los que se desarrolla. Cuestionar las prácticas escolares parece requerir un cuestionamiento sobre la propia biografía educativa.

Las prácticas docentes en particular, están teñidas por los esquemas de interpretación que cada sujeto ha configurado a partir de sus experiencias vitales (Alliaud, 2007). En este sentido, las trayectorias de los y las docentes están influenciadas por los modos en que habitaron distintas posiciones en el campo educativo, de modo que los hechos subjetivos se imbrican en una superficie social con ciertas posibilidades (Bourdieu, 1989). Cómo aprendimos y cómo enseñamos, se problematiza en la reformulación sobre lo permitido y lo prohibido en las escuelas y requiere una elaboración en conjunto con el resto de los actores, para habitar las nuevas fronteras respecto a lo que se dice y no se dice sobre la sexualidad.

En la dinámica de las Cuatro Esquinas y con mayor intimidad en las entrevistas en profundidad, accedimos a la puesta en escena de hitos subjetivos que de algún modo limitan o traicionaban la disposición de esas docentes para hablar de sexualidad en las escuelas. Al (re)ver estas situaciones mediante las técnicas a examen de sí, irrumpía el rechazo, o, por el contrario, la confirmación de tener una obligación moral de conducir a otros tanto en pos de reparar ese trauma como para evitar que se repita.

Spegazzini, miércoles 13 de mayo de 2016.

Rocío me citó en su casa. Me fue a buscar a la parada del colectivo. Se puso contenta de verme, nos abrazamos. Me contó que ganó el concurso de ascenso para ser vicedirectora de su escuela. Una de las primeras acciones en su nuevo rol fue “bajar la capacitación de ESI”. Pero algo se le fue de las manos, algo no salió, o sí. Comenzó a relatarme esta historia y le pedí permiso para prender el grabador:

“...Cómo hace esta persona adulta en dónde te viene y te plantea, ante una actividad común y cualquiera, donde el equipo de orientación te pide a vos que cuente un tema que hayas pasado en tu niñez, en tu juventud, porque es donde más se vive esto lo que sería en relación a lo sexual, que vos remitas un suceso de tu infancia. Y que la mujer se largué a llorar, con cincuenta y pico de años” (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016).

La docente le confesó a Rocío que la consigna le había despertado un mal recuerdo. Un tío que la manoseaba y una mamá que, cuando se lo contó, le dijo: “no inventes”. Rocío se preguntaba y me preguntaba:

“¿cómo vos podés dar educación sexual integral, si vos lo tenés que hablar con naturalidad del cuidado del propio cuerpo o mamá por higiene tal vez, ¿cómo lo decís con eso, sabiendo que vos tenés esa carga importante de que él que te tocó, no te tocó con esos cuidados? Entonces yo me preguntaba “¿qué le voy a decir?” mirá, está la ley. No” (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016).

Vemos en este relato cómo las marcas subjetivas se imbrican con los requerimientos de un rol institucional que llama al cuidado y a su vez, cómo la instancia de formación docente movilizó este hecho enquistado en el silencio. Silencio que es estructural para muchas mujeres que sufrieron abusos y que muy de a poco se animan a hacerlo expresarlo públicamente.

En otra entrevista, una de las docentes relata por primera vez una situación de abuso, ante la pregunta: “¿qué lugar tiene la ESI en tu rol docente?”

Entrevistadora: Lo que me estás relatando es una situación de abuso...

S: Sí, sí. Pero, eso no me lo olvido más. Y así muchas cosas que tuve que escuchar y ver que me marcaron porque las recuerdo, pero creo que no me marcaron para mal, que de eso saqué la parte buena. Es un enfermo. Y segundo a mí me sirve para que...yo sé cómo se siente el otro, así que jamás le haría así a nadie. Son cosas por las que tuve que pasar, ya te digo yo tenía 18, 19 años...me olvidé la pregunta que me hiciste y porqué llegué contártelo... porque nunca se lo conté a nadie tampoco.

Entrevistadora: Te preguntaba el lugar que tiene la ESI en tu rol como docente...

S: No quiero que nadie pase por esta situación. (...) No, no...pero estas cosas yo no quiero que pasen, me pone violenta pensar que una criatura puede pasar por esto (Entrevista a Silvina, Maestra, 2016).

Ella dice: “Me olvidé la pregunta que me hiciste y porqué llegué a contártelo... porque nunca se lo conté a nadie tampoco”, mientras se tocaba la cruz que colgaba de una cadenita en su cuello. Atiné a agarrarle la mano y necesité unos puntos suspensivos para encadenar las palabras. La pregunta que le había hecho era “¿Dónde ubicás la ESI en tu tarea docente?” y su respuesta develó que la ubica en un núcleo de emociones asociadas a una experiencia vital que dejó huellas en su biografía y, en efecto, trazó los límites de sus auto-coacciones para poder hablarlo.

Así, a partir de la revisión sobre preconceptos respecto a la sexualidad y el género como parte de una capacitación de ESI, se abrieron heridas subjetivas que, en este caso, parecen elaborarse entre cierto sentido

de reparación y la responsabilidad ética de cuidar a otros y otras para que no les pase lo mismo que a ella, como práctica de libertad personal y también como práctica docente desde la ESI.

Entendemos que la implementación de la ESI no consiste en que las docentes cuenten su propia experiencia, pero estos relatos muestran que no se puede sopesar el hecho de que ciertas marcas subjetivas requieren de un acompañamiento más sostenido para su incorporación, que trasciende la bajada de una ley. Una de las docentes manifiesta sobre este punto:

(...) creo que debería haber algo antes que al docente le permita llamémoslo “liberarse de su pasado”, buscando lo superé y no lo quiero para mis alumnos, no lo quiero para mis hijos, como diciendo: yo quiero cambiar esto que viví (...) porque si después de 53 años una consigna despierta tanta emoción, tanto dolor, quiere decir que hay algo que no se trabajó. ¿Que la escuela tiene que enseñar? Sí, tiene que enseñar, pero también tiene que venir esa bajada (...) tiene que ver con esto, desde lo emocional (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016).

En este sentido, habilitar la palabra sobre estos temas en el campo educativo, puede ser difícil, pero también reparador e iniciático para la elaboración de nuevas narrativas sobre sexualidad y género a partir de espacios colectivos de intercambio, también para las docentes.

## ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

En las cartas se les pedía a los y las docentes que relataran a un colega, cómo vivieron la capacitación. Este deber de multiplicar la ESI puede entenderse como una práctica de parresía (Foucault, 2009) que asumen los/as docentes al ser señalados como las voces autorizadas para la puesta en discurso de la ESI. Se entiende la parresía, como una función de conducción y guía de los/as otros/as en relación a una nueva verdad, en este caso respecto a la educación sexual. Una docente lo expresaba así:

Entrevistadora:- ¿Por qué elegiste a tu amiga Celia?

M: Porqué es una de las que deberían hacer el curso. Es muy cerrada. Ella dice que eso lo tiene que dar en la casa las familias, y yo comparto esa idea, pero la realidad es que la mayoría de las familias no se enseñan nada de eso. Entonces yo se lo dirigí a ella, contándole (Entevista a Marisa, Maestra, 2016)

Entonces, el inicio de la tarea multiplicadora se orientó a contar esta nueva verdad con particular interés entre quienes expresaban alguna resistencia, y también temores. Pero en este último punto, no eran temores vinculados tanto a la práctica educativa, sino más orientadas a las prácticas de crianza: “te escribo a vos porque tenés hijos y se de tus miedos y preocupaciones” (Carta 36, Grupo 1); “hoy te puedo ayudar a vos que nos docente a trabajar esas dudas que te plantean tus nenas” (Carta 21, Grupo 5).

Con prácticas de crianza nos referimos a lo que los adultos cuidadores hacen para favorecer el crecimiento y desarrollo psicosocial de las infancias, y facilitar el aprendizaje de conocimientos para que el niño o niña reconozca e interprete el entorno que le rodea (Aguirre, 2000).

En este sentido, las prácticas de crianza son en su mayoría acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos cuidadores, como en referencia a comportamientos de otros padres y madres. Se podría decir entonces, que son nociones construidas social e históricamente sobre cómo se debe criar a los hijos que están atravesadas por otros factores como la cultura, el nivel social, económico y educativo de esos adultos.

Ante la pregunta sobre con quiénes habían compartido lo trabajado en la capacitación, los entrevistados indicaron en mayor medida con sus hijos e hijas: “Nos sentamos acá un día, todos y miramos todo lo de la capacitación, tengo una hija de 12 años...” (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016); “Le conté a mi hija, le mostré los cuadernillos, le llevé a mi hermana también. Mi hermana me dijo: ...mmmm” (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016).

Este primer espacio de socialización y reproducción del discurso de la ESI reafirma el lema del “conócete a ti mismo” y luego “ocúpate de ti mismo” (Foucault, 2009) y demuestra la eficacia del dispositivo de capacitación



para inaugurar un proceso de práctica de sí tendiente al reposicionamiento subjetivo. Uno de los docentes lo expresa de este modo:

A: Y ahora a partir del curso [de ESI] he tratado de hablar con mis hijos más, no les indagué nada, sólo les dije que conmigo podían hablar de cualquier tema (...)

Entrevistadora: ¿Qué te pasó en la capacitación que decidiste hablar con tus hijos?.

A: No porque yo dije, uno ya está entrando y...nada...para que estén seguros. Puede ser que, empiezo por mi casa, siempre hay que empezar por casa (Entrevista a Ariel, Profesor de Educación Física, 2016).

Esta afirmación se reitera en muchas cartas que ponderaron la utilidad de la capacitación para sus prácticas docentes, pero sobre para sus prácticas de crianza:

En mi caso personal también me va a servir para abordar el tema con mi hijo que tiene 11 años (Carta 33, Grupo 3).

Me hizo reflexionar como mamá sobre todas las herramientas que tengo en mis manos para brindarles a mis hijos (Carta 33, Grupo 5).

A pensar en cómo actuar frente a mis hijos rompiendo lineamientos viejos (Carta 14, Grupo 6 y 7).

El entrelazamiento que se produce entre las prácticas de crianza y las prácticas docentes encuentra en la familia su caja de resonancia. Como afirma Donzelot (1998), la familia es “una instancia en la que la heterogeneidad de las exigencias sociales puede ser reducida o funcionalizada” (p. 11), una especie de catalizador de las transformaciones sociales. Este mecanismo que se constituye en una condición de posibilidad para activar nuevas reglas del juego:

(...) Mi hijo me pidió un juguete de nena y no se lo compré. Hoy después de esta capacitación me di cuenta que estoy haciendo algo que no se debe. Así que decidí comprárselo... (Carta 20, Grupo 2).

No se trata de la escisión del rol docente y el de padre, madre, tía/o, abuela/o, sino más bien de jugar en casa el juego de la escuela y construir así un sólido engranaje de inculcación de los valores de la ESI. En suma, se establece una práctica que conecta las normas sociales y los valores familiares y crea un círculo funcional entre lo social y lo subjetivo.

## CONCLUSIONES

La evidencia advierte que para evaluar la efectividad del dispositivo de formación docente en ESI, atendiendo particularmente a cierto reposicionamiento subjetivo en torno a preconceptos sobre la sexualidad y el género, es preciso dar cuenta de los interjuegos entre las prácticas subjetivas de los y las docentes y sus prácticas pedagógicas. Considerar las experiencias de vida, ciertos hitos biográficos y la construcción histórica de una identidad docente asociada a la madre educadora que silenció la sexualidad en la escuela, permite comprender los caminos más laberínticos y menos directos de la implementación efectiva de la ESI en Argentina.

En este sentido, el espacio de “reflexión sobre nosotros/as mismos/as” se configura como una instancia de cirugía emocional, mediante la cual se pueden elaborar hechos dolorosos del pasado que pueden facilitar los reposicionamientos subjetivos docentes. Poder ver con “los anteojos de la ESI” (como decíamos las capacitadoras) las huellas del discurso de la sexualidad en la propia biografía, inscrita ahora en una historia colectiva, se constituye en condición de posibilidad para asumirse como multiplicadores de un nuevo discurso de verdad sobre la sexualidad y el género en las escuelas.

A partir de la reflexión sobre sí, se mostró que el discurso de la ESI aparece, en principio, como liberador para el ejercicio de la sexualidad y se presenta como una segunda chance en términos de reparación y posibilidad. Reparatoria en tanto se habilita un espacio de elaboración a partir de la confesión, y condición de posibilidad en tanto permite conducir a otros por caminos distintos a los que ellas tuvieron que transitar, y así evitar el sufrimiento de las nuevas generaciones respecto a vulneraciones y violencias por motivo de género.

A su vez, este doble efecto nos muestra la persistencia de un modelo de maestra asociada a la segunda mamá, que se puede observar en el silenciamiento existente sobre la sexualidad y en la tarea de cuidado que aparece en las docentes como función social y moral hacia los niños y niñas, en tanto estudiantes e hijos. En este sentido, damos cuenta que despliegan su práctica de parresía en dos niveles conectados por una misma misión: “la de influir por la intensidad de su acción en la carrera escolar de sus hijos” (Donzelot, 1998, p. 204). En otras palabras, la puesta en discurso de la ESI actúa sobre las prácticas de crianza de las y los docentes, que asumen la preocupación moral por el acatamiento de las normas sociales, no solo como responsables de la educación de sus estudiantes, sino también de sus hijos/as.

Que el primer espacio de circulación de la ESI luego de la capacitación haya sido mayormente el ámbito familiar antes que el escolar, más que como un fracaso puede entenderse como un efecto de doble eficacia simbólica para instituir en un mismo proceso nuevos marcos de interpretación sobre la sexualidad y el género en las prácticas de crianza y en las prácticas educativas. En efecto, demuestra el éxito del dispositivo en relación a lo que se delineó como uno de sus propósitos centrales, la reflexión sobre sí y los reposicionamientos subjetivos.

También es importante señalar otro argumento que los entrevistados mencionaron a favor de “empezar por casa”, que tiene que ver con no tener el apoyo de los equipos directivos y la confianza de la comunidad educativa para el abordaje de la ESI. Esta dimensión se relaciona con una autoridad docente en crisis en un escenario de fragmentación educativa, donde el respaldo institucional parece constituirse en una condición clave en la disposición de los y las docentes a asumir el rol de multiplicadores de la ESI en las escuelas. Esto nos sugiere que, abierta la primera puerta de entrada de la ESI y contando con docentes dispuestos a implementarla, cabe seguir trabajando en las condiciones institucionales y en el vínculo familias -escuelas, que condicionan su efectivización en las aulas.

Nos interesa resaltar que el componente subjetivo que implica un reposicionamiento en torno a los modos en que se entiende, se habla y se vivencia la sexualidad y el género en las escuelas, es una dimensión ineludible para las capacitaciones docentes sobre ESI. La reflexión colectiva entre colegas y la circulación de la palabra es fundamental, no para que las vivencias personales se tomen como justificación de resistencias ni como espacio de catarsis personal, sino para potenciar la implicación con una política educativa que no se limita a la implementación de un lineamiento curricular sino al procesamiento de un cambio cultural más amplio.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación sugieren la necesidad de continuar con dispositivos de formación que plantean dinámicas experienciales, pero que logren ubicar estas marcas en las biografías personales como parte de construcciones sociales más amplias, y avancen en la problematización de los modos en los que se construye y transmite el conocimiento en las escuelas. El poder enlazar las experiencias subjetivas con las prácticas escolares, que incluye rituales generizados de la vida institucional y formas de construcción de conocimiento disciplinar androcéntricas y compartimentadas, parece ser el desafío que resta abrir.

En conclusión, no siempre los caminos para la implementación de una política educativa son unívocos ni unidireccionales (de arriba para abajo). Por el contrario, la revisión que permite el proceso de reflexión sobre sí, la movilización de ciertos hitos biográficos y sus reposicionamientos subjetivos, en especial en las prácticas de crianza se presentó como una de las opciones “seguras” que algunos de los y las docentes se atrevieron a abrir como puerta de entrada a la ESI en las escuelas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica SA.
- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. *Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea* 2, 26-32
- Báez, J. (2013). ‘Yo soy’, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Revista Polifonías* 2, 108-117.

- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IIICE*, 38, 7-24. DOI: 10.34096/riice.n38.3458
- Bourdieu, P. (1989). "La ilusión biográfica". *Historia y Fuente Oral* (2), 27-33.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/lineamientos.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf)
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) *Revista Cuadernos de Educación*, 10 (10), 1-14.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia, España: Pre Textos.
- Faur, E.; Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan educación sexual integral. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, 25, 227-234.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. 2°ed. 3° reimp. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France 1981-1982*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gamba, C. (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Kornblit, A., Sustas, S. E., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), 47-78.
- Malnis Lauro, S. (2018). Posiciones docentes frente a la ESI: Algunos desafíos para la capacitación continua. *Socio Debate Revista de Ciencias Sociales* 4 (7), 1-26.
- Marina, M. (Coord.) (2009). *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, G. y Maldonado, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios. En: Milstein, D. (Comp.) *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes*. (121-142). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*, 184, 40-44.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de educación sexual integral. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 41-54.
- Wainerman C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

## NOTAS

- 1 En los cuadernillos de ESI se indican tres puertas de entrada para la educación sexual integral en la escuela. Las puertas de entrada son categorías que clasifican las distintas dimensiones que transversaliza la ESI: 1) "La reflexión sobre nosotros mismos"; 2) "La enseñanza de la ESI" que incluye: lo curricular, los episodios que irrumpen y la vida institucional; y 3) "Las familias y la comunidad".



## La formalización de las prácticas profesionales en Musicoterapia. Una aproximación al estudio de la construcción de conocimientos disciplinares en América Latina

The formalization of professional practices in Music Therapy. An approach to the study of the construction of disciplinary knowledge in Latin America

*Verónica Díaz Abrahan*  
*Laboratorio Interdisciplinario de Neurociencia Cognitiva.*  
*Universidad Nacional de San Martín. Consejo Nacional de*  
*Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*  
 abrahanveronika@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-333>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922010>

*Juan Pedro Zambonini*  
*Temple University, Children's Hospital of Philadelphia,*  
*Estados Unidos*  
 juanzambo@gmail.com

*Virginia Tosto*  
*Universidad Nacional de Tres de Febrero. Universidad de*  
*Buenos Aires. Universidad Juan A. Maza, Argentina*  
 virginiatosto@gmail.com

Recepción: 14 Julio 2021  
 Aprobación: 09 Octubre 2021

### RESUMEN:

La formalización de las prácticas profesionales llevada a cabo a través de la escritura y la publicación de artículos científicos es una instancia privilegiada para la construcción de conocimientos disciplinares. En Latinoamérica las publicaciones musicoterapéuticas son escasas y las particularidades de las prácticas profesionales de dicha disciplina, necesariamente configuradas por los contextos, queda invisibilizada. El objetivo del presente trabajo fue identificar qué comunican los musicoterapeutas latinoamericanos acerca de sus prácticas profesionales y cómo lo hacen. Para tal fin se confeccionó una encuesta semi-cerrada y se distribuyó en diversos países de América Latina. Los datos obtenidos muestran que los musicoterapeutas latinoamericanos formalizan sus prácticas publicando con formatos metodológicamente más flexibles que los artículos científicos, con el objetivo de visibilizar y validar los conocimientos disciplinares y también para poder dialogar con otros profesionales.

**PALABRAS CLAVE:** formalización, musicoterapia, prácticas profesionales, producción de conocimiento, publicaciones.

### ABSTRACT:

The formalization of professional practices carried through the writing of academic texts, particularly of journal articles, is a privileged instance for the construction of disciplinary knowledge. In Latin America, publications are scarce, and the features of professional practice, that are necessarily configured by their contexts, are left invisible. The current study aims to identify what is communicated by Latin American music therapists about their professional practice and how they carry out such practice. A semi-structured survey was designed and distributed in countries across Latin America. The results reflect that Latin American music therapists formalize their practice by publishing in formats that are methodologically more flexible than the journal article with the objective of validating and making their knowledge visible, as well as to establish dialogues with other professionals.

**KEYWORDS:** formalization, music therapy, professional practices, knowledge production, publications.

### INTRODUCCIÓN

La formalización de las prácticas profesionales llevada a cabo a través de la escritura y la publicación de artículos científicos es una instancia privilegiada para la construcción de conocimientos disciplinares (López

Leyva, 2013). Dentro del conjunto de los formatos académicos, los artículos de tipo científico (artículos empíricos, revisiones bibliográficas sistemáticas o narrativas, meta-análisis, estudios de caso, entre otros) son la principal y más valorada forma de comunicación de la ciencia, ya que implican un proceso de revisión por pares académicos realizado con el objetivo de evaluar la validez de las ideas, la confiabilidad de los datos y los resultados, así como el impacto potencial de la información contenida en el artículo sobre la comunidad profesional y científica (López Leyva, 2013).

En un primer acercamiento al término, formalizar significa dar una forma definida y esquematizada a alguna cosa. Las formalizaciones requieren de la capacidad o la habilidad para realizar acciones que van desde la observación, identificación, selección, codificación, categorización, clasificación, análisis, explicitación (de estructuras subyacentes, de elección de terminología, de supuestos epistemológicos), hasta la modelización, adjudicación de valor, sistematización y evaluación, entre muchas otras (Guidoni y Arca, 1987).

Dado un determinado fenómeno (que puede ser del ámbito de lo social, lo subjetivo, lo biológico, lo cultural, o de cualquier otra índole) o experiencia (que puede ser vivida, sentida o imaginada), su formalización implica una operación sobre el lenguaje natural. Existe un primer proceso en la actividad de formalización que iría desde el ámbito de lo sensible (el fenómeno o la experiencia) al lenguaje natural (Hansson, 2007; Ayala, Romero, Malagón, Rodríguez, Aguilar y Garzón, 2008). Pero, para quienes emprenden la tarea de producir conocimientos a partir de la escritura científica, existe un segundo proceso de formalización, que implica la utilización de un lenguaje especializado para construir una novedosa inteligibilidad sobre los fenómenos.

Dentro de la literatura se pueden identificar las virtudes y también las limitaciones de los procesos de formalización de los conocimientos. Respecto de los beneficios se destacan, por su utilidad, la disminución de confusión y ambigüedad en la discusión conceptual gracias a la explicitación de significados, presupuestos mínimos y supuestos implícitos que intervienen en la actividad formalizadora; la posibilidad de la comunicación interdisciplinar, gracias a la estandarización terminológica y analítica con las que abordar a fenómenos y experiencias; y, por último, un mayor grado de objetividad en los enunciados que posibilita trabajar en distintas líneas teóricas a partir de la explicitación de ambigüedades, homonimias e isomorfismos (Suppes, 1968; Hansson, 2007).

Por otra parte, el proceso de formalización implicado en la construcción de conocimientos también presenta limitaciones. Entre ellas se pueden mencionar la simplificación conceptual, que lleva a considerar que los fenómenos y experiencias pueden ser formalizados en su totalidad, y que olvida que hay partes del mundo real que no son susceptibles de ser formalizadas; la falsa unificación de conceptos, que impide el reconocimiento de matices en los fenómenos y experiencias formalizadas; la primitividad conceptual falsa, mediante la cual la actividad formalizadora asigna, en ocasiones arbitrariamente, el valor de primitivo a un concepto, jerarquizándolo por sobre otros; y la propensión a realizar construcciones ad-hoc, que pierden de vista la necesidad de conexión con experiencias y fenómenos del mundo de la vida cotidiana. Cuando se relaciona con un estilo enigmático, el resultado de la actividad formalizadora puede ser utilizado al servicio de imposturas intelectuales o científicas, que socavan su valor epistémico (Suppes, 1968; Hansson, 2007).

Los profesionales, independientemente de la disciplina a la que adscriben, caracterizan y conceptualizan sus prácticas a través de procesos de formalización, especialmente por medio de la escritura académica. A través de la actividad formalizadora se configuran las relaciones entre el saber teórico y el saber práctico, se establecen representaciones compartidas por un cierto colectivo profesional sobre las modalidades que adoptan sus prácticas profesionales y se transfieren ideas, marcos conceptuales, creencias y formatos institucionales (Vaccarezza, 1998; Acevedo, 2013). En este sentido, escribir no es un acto realizado en soledad. Tanto en el momento de la escritura como en el de la publicación, el autor está acompañado por su comunidad científica y profesional, y por el contexto socio histórico y cultural propio de su tiempo (Acevedo, 2013).

En Latinoamérica, las publicaciones respecto de los procesos de formalización de las prácticas profesionales son escasas (Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2019), y sus particularidades, necesariamente configuradas por los contextos, queda invisibilizada (Quintanilla-Montoya, 2008). En lo que respecta a la Musicoterapia, un estudio bibliográfico conducido por nuestro propio equipo de investigación intentó identificar y caracterizar las publicaciones realizadas por musicoterapeutas latinoamericanos, tomando a los artículos científicos como indicador de las instancias de formalización del conocimiento (Zambonini, Diaz Abrahan y Tosto, 2020). Dados los resultados obtenidos, con escasas publicaciones halladas, se planteó la discusión en torno a interrogantes sobre qué y cómo comunican los musicoterapeutas latinoamericanos acerca de sus prácticas profesionales. Así, las preguntas que se tornaron relevantes no se vincularon con la actividad investigativa con el fin de producir nuevos conocimientos sino con el trabajo de escritura sobre las prácticas profesionales, el segundo proceso de formalización planteado anteriormente. ¿Cómo formalizan su práctica profesional los musicoterapeutas que se desempeñan en el contexto latinoamericano?, ¿qué otras instancias de formalización utilizan, además de la escritura de artículos científicos?, ¿cuáles son los valores que pueden reconocerse en la producción académica local?.

## MÉTODO

### Muestra

Se contactaron profesionales musicoterapeutas que ejercían su actividad profesional en diferentes países de Latinoamérica.

### Instrumento

Se elaboró, para los propósitos específicos de la presente investigación, una encuesta semi-cerrada, contando con una versión en español y otra en portugués, con el fin de traducir variables empíricas sobre la formalización de las prácticas profesionales de los musicoterapeutas latinoamericanos, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas (Anguita, Labrador y Campos, 2003). La encuesta contempló 7 secciones, con preguntas semi-cerradas de opción múltiple, distribuidas de la siguiente forma:

Sección 1. Introducción de la temática en estudio, exposición de los objetivos de la investigación y presentación de los investigadores.

Sección 2. Datos profesionales (nacionalidad y país de residencia profesional, título profesional obtenido, año de finalización de los estudios, área de desempeño y cantidad de horas de trabajo semanal), formación académica (formación de posgrado, participación en eventos científicos).

Sección 3. Participación en eventos científicos /académicos, en los últimos 5 años.

Sección 4. Publicaciones. En esta sección se indagó si el profesional publicó su trabajo en los últimos 5 años.

4.1. Razones por las que no publicó en los últimos 5 años.

4.2. Razones por las que sí publicó en los últimos 5 años. Tipo de artículo publicado (Artículo empírico, Artículo de revisión, Estudio de caso, Artículo de reflexión, Artículo editorial). Criterios utilizados a la hora de selección de una revista. Dificultades atravesadas durante el proceso de publicación. Otros formatos de publicación (Boletín de difusión, Libro, Capítulo de libro, Artículo en medios de comunicación [diarios, revistas], Actas de eventos académicos, Publicación en medios digitales) y la justificación de dicha elección.

Sección 5. Preparación del manuscrito y asesoramiento para tal fin.

Sección 6. Aspectos valorados de una publicación. Pregunta de carácter abierto (se dio la libertad al encuestado para que conteste con sus propias palabras).

Sección 7. Agradecimiento al encuestado por el esfuerzo realizado.

### *Procedimiento*

La encuesta fue distribuida de forma online a través de un formulario de Google. La convocatoria se realizó vía e-mail, medios de comunicación telefónica (grupos de WhatsApp) y diferentes redes sociales (Facebook e Instagram) con el fin de aumentar la difusión del formulario. El cuestionario estuvo disponible desde julio hasta agosto del año 2019.

### ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Se realizó una lectura indirecta de las respuestas dadas por los encuestados, con el objeto de definir todas las categorías de análisis. De la lectura de la encuesta se seleccionó la información necesaria que delimitó cada categoría, observando la frecuencia con que aparecía cada respuesta a las preguntas, lo que llevó a: a) codificar toda la información; b) agrupar datos cuantitativos en porcentajes y frecuencias; c) realizar tablas para sintetizar la información; d) efectuar la definición de categorías exhaustivas significativas que constituyeron las variables, e) efectuar un análisis comparativo sistemático de los registros que permitió delimitar las dimensiones que demarcaron el análisis.

Para el análisis de la pregunta de tipo abierta se utilizó el Software ATLAS.ti para datos cualitativos, utilizando la siguiente codificación: Referencias; Temática; Contenidos; Resultados, Conclusiones; Lenguaje; Vinculación con el contexto; Contribución para el desarrollo de la disciplina; Sitio de la publicación; Autores; Generalidades.

### ASPECTOS ÉTICOS

Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos. Al finalizar la encuesta los participantes fueron invitados a proveer su contacto personal con el objetivo de recibir los resultados de la presente investigación.

### RESULTADOS

La muestra final estuvo conformada por 164 encuestas de profesionales provenientes de Argentina (63%), Brasil (26%), Colombia (7%) y otros países (México, Paraguay y Uruguay, 4%), de los cuales el 76% continúa desempeñándose actualmente en la profesión. En cuanto a los títulos obtenidos, que los encuestados presentaban, el 88% eran licenciados en musicoterapia, el 35% musicoterapeutas, el 17% bachiller, el 12 % especialistas, el 10% magisters en musicoterapia y finalmente el 1% doctor en musicoterapia. Es importante destacar que las formaciones académicas en el campo de la Musicoterapia son diferentes en cada país de latinoamericano.

En cuanto al área de inserción profesional, del total de la muestra el 79% se encuentra dedicado al área de la clínica, seguido por un 12% dedicado a la educación, el 4% al área comunitaria, y finalmente el 5% a la investigación.

Otro aspecto sobre el que se indagó fue la formación de posgrado de los profesionales. Los resultados principales mostraron que el 50% de los encuestados realizó seminarios/cursos de posgrado, seguido por un 17% que realizó maestrías. En cuanto al área de formación de posgrado, el 46% se focalizó en el área de la clínica (ver Figura 1 para ampliar los datos de formación de posgrado).



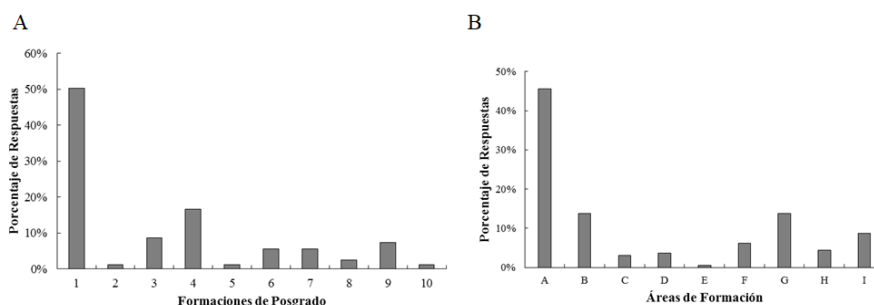


FIGURA 1

Datos sociodemográficos. (A) Formación de posgrado. 1: Seminario/curso; 2: Diplomatura; 3: Carrera de especialización; 4: Maestría; 5: Doctorado; 6: Ninguna; 7: Seminario y maestría; 8: Seminario y doctorado; 9: Seminario y carrera de especialización; 10: otras formaciones. (B) Áreas de formación. A: Clínica; B: Educación; C: Comunitaria; D: Investigación; E: Docencia; F: Clínica e Investigación; G: Clínica y Docencia/educación; H: Clínica y comunitaria; I: Otras  
Elaboración propia.

Finalmente, se indagó sobre la participación en eventos científicos/académicos, en los últimos cinco años. Los resultados mostraron que el 68% de los encuestados participó como expositor/invitado especial en algún evento científico, mientras que el 54% participó como expositor con evaluación previa del resumen de su propuesta para evento científico.

### PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

La sección principal de la encuesta comprendía preguntas sobre la publicación de artículos científicos y otros formatos utilizados por los profesionales musicoterapeutas para dar cuenta de sus prácticas profesionales. A modo introductorio, la primera pregunta indagó sobre si el profesional había publicado su trabajo en los últimos 5 años, encontrando que el 64% no publicó.

### Profesionales que no publican

Respecto de las razones por las cuales los profesionales no publican, se encontró que la escasez de tiempo es la razón principal (66%), seguida por la falta de familiaridad con las convenciones del formato de los artículos científicos (38%). En tercer lugar, compartiendo proporciones iguales (30%), se identificó que, realizar varias actividades al mismo tiempo, la falta de dominio del idioma inglés o de un idioma extranjero y la dedicación al trabajo que impone la profesión, son razones que justifican la no publicación (ver lista completa en Tabla 1).

TABLA 1  
Razones por las que el profesional encuestado no ha publicado en los últimos 5 años

Razones	%
Escasez de tiempo	66%
Falta de familiaridad con las convenciones del formato de artículo científico	38%
Realizar varias actividades al mismo tiempo	30%
Falta de dominio del idioma inglés o en un idioma extranjero	30%
La dedicación al trabajo que impone la profesión	30%
Falta de experiencia	19%
Temor a la publicación	18%
Limitaciones para formalizar sus ideas, para estructurar adecuadamente el trabajo	17%
Temor a exponerse ante la crítica severa	16%
Dificultad para la escritura	13%
Falta de un entorno académico donde la publicación sea valorada	13%
Desconocimiento del formato adecuado para dar a conocer el ejercicio profesional	13%
Falta de interés	12%
Falta de lecturas apropiadas	10%
Que se haya formado en un un programa con bajo nivel académico	5%
No contar con un espacio físico adecuado	5%
No disponer de un adecuado estado de ánimo	3%
Disponer de ideas muy controvertidas	0%
Carecer de concentración para escribir (por tanto las ideas se van)	0%
No contar con asesores adecuados	0%
Escribir y trabajar muy despacio	0%
Desaliento ante los dictámenes negativos	0%

Elaboración propia.

\* La tabla muestra todas las opciones brindadas en la encuesta y el porcentaje (%) de respuestas reportadas por los musicoterapeutas

## Profesionales que sí publican

En cuanto a los profesionales que manifestaron haber publicado en los últimos 5 años, los cuales corresponden al 36% de la muestra, se indagó sobre el tipo de formato utilizado para la publicación. Se encontró que el 47% publicó estudios de caso, el 30% artículos de revisión, el 26% artículos empíricos y de reflexión (en partes iguales), mientras que el 5% eligió artículos editoriales.

Las razones por las cuales cada profesional eligió el formato de los artículos científicos para formalizar su práctica profesional se pueden observar en la Tabla 2. La principal razón es que dichos artículos son un ámbito para la validación del conocimiento científico (58%) y, en segundo lugar, por el aumento de la visibilidad del conocimiento (47%).

TABLA 2

Razones por las que el profesional eligió los artículos científicos para formalizar su práctica profesional

Razones	%
Por que es un ámbito para la validación del conocimiento científico	58%
Por el aumento de la visibilidad del conocimiento	47%
Para participar del intercambio entre comunidades científicas	42%
Porque apoya a la promoción de un campo disciplinar	37%
Para generar indicadores de posicionamiento al interior de una comunidad académica	33%
Porque constituye un testimonio documental de la creación científica	30%
Por el proceso de entrenamiento que exigen las tareas realizadas por árbitros, autores y editores	28%
Para entrar en diálogo con pares	28%
Por la retroalimentación y las sugerencias obtenidas para enriquecer el manuscrito	26%
Por el proceso de revisión de pares	23%

Elaboración propia.

\* La tabla muestra todas las opciones brindadas en la encuesta y el porcentaje (%) de respuestas reportadas por los musicoterapeutas

Al momento de publicar, cada profesional debe seleccionar una revista de destino. La encuesta indagó sobre los criterios utilizados para dicha selección. Los resultados indicaron que el 49% de los encuestados seleccionó de acuerdo con la temática de la revista, el 42% tuvo en cuenta el tipo de estudio que admitía la revista, el 28% buscó que la revista se encontrara indexada o se focalizó en el factor de impacto, el 21% eligió por el idioma de la revista, el 12% por el índice de visibilidad y, finalmente, el 7% consideró la extensión de cada tipo de artículo (cantidad de palabras/caracteres) que admitía la revista.

Por otro lado, un punto central del formulario estuvo vinculado con las dificultades que atravesaron los profesionales en el proceso de publicación. En torno a este aspecto, se encontró que el 56% de los encuestados no tuvieron dificultades durante el proceso de publicación, mientras que el 16% manifestó que la lentitud en el proceso de evaluación por pares se tornó en una dificultad, seguido en partes iguales (14%) por las dificultades para completar todos los requisitos de entrega de la revista y la falta de acuerdo ante las sugerencias o cambios solicitados por los evaluadores (ver Tabla 3).

TABLA 3  
Dificultades durante el proceso de publicación

Dificultades	%
No se encontraron dificultades	56%
Lentitud en el proceso de evaluación por pares	16%
Dificultades para completar todos los requisitos de entrega de la revista	14%
Falta de acuerdo ante sugerencias o cambios solicitados por los evaluadores	14%
Dificultades en las modificaciones solicitadas por parte del evaluador	12%
Controversias entre las solicitudes por parte de los evaluadores	12%
Dificultades en la recepción del artículo	7%
Dificultades o desacuerdos en las modificaciones solicitadas en el proceso de corrección de estilo	5%

Elaboración propia.

\* La tabla muestra todas las opciones brindadas en la encuesta y el porcentaje (%) de respuestas reportadas por los musicoterapeutas

## Otros formatos de publicación

Con el objetivo de identificar otros formatos de publicación utilizados por los musicoterapeutas latinoamericanos para formalizar sus prácticas profesionales, se indagó sobre este aspecto. Se encontró que la escritura de capítulos de libros es un formato utilizado por el 56% de los encuestados, el 48% utilizaron las actas de eventos académicos (jornadas/congresos) como formato para la publicación, el 40% utilizó publicaciones en medios digitales, el 30% privilegió el artículo en medios de comunicación (radios y revistas), el 21% publicó libros y, finalmente, el 12% hizo uso de los boletines de difusión como formato para publicar sus prácticas profesionales. La selección de estos formatos alternativos se sostiene en las siguientes razones: para publicar ideas propias (42%), para alcanzar posicionamiento al interior de la comunidad (37%), para omitir el proceso de revisión (2%), para aumentar visibilidad (53%) y para utilizar un lenguaje llano y comprensible (30%). Al enunciar otras razones, el 12% expuso que la publicación de otros formatos radica en la invitación por parte de editores/escritores. Ningún encuestado seleccionó la opción: “para no someterse a las exigencias que impone el artículo científico”.

Como punto final, relacionado con aquellos profesionales que publican artículos científicos como también otros formatos, se indagó sobre el asesoramiento recibido durante el proceso de publicación. Del total de la muestra, el 74 % solicitó asesoramiento para clarificar ideas (70%), para lograr una redacción más clara (40%), para asesorarse sobre los requisitos de la publicación (30%), mientras que el porcentaje restante, manifestó otras razones como, por ejemplo: “por correcciones de estilo en inglés”, “sobre la relevancia del asunto y/o temática”, “sobre los contenidos teóricos” y “sobre los contenidos metodológicos”. Este asesoramiento fue solicitado principalmente a otros profesionales musicoterapeutas (88%) mientras que el porcentaje restante lo solicitó a otros profesionales (corrección de estilo, aspectos metodológicos, aspectos estadísticos, revisión de contenidos, entre otros).

## Valoración de las publicaciones

Finalmente, el formulario contempló una pregunta vinculada con las consideraciones que se valoran a la hora de seleccionar una publicación. Esta pregunta estuvo destinada tanto a los profesionales que publican artículos como a los que no, y se caracterizó por ser una pregunta de carácter abierto. En la Tabla 4 se pueden

observar las respuestas de los encuestados categorizados en Referencias; Temática; Contenidos; Resultados, Conclusiones; Lenguaje; Vinculación con el contexto; Contribución para el desarrollo de la disciplina; Sitio de la publicación; Autores; Generalidades.

TABLA 4  
Valoración de las publicaciones

Categoría	Respuesta
Referencias	Revisión de la literatura; Fuentes citadas
Temática	Relevancia; Utilidad (contenidos aliados a la práctica, consonancia con los propios intereses, innovación para la práctica); Novedad; Especificidad; Interdisciplinariedad; Trascendencia para el contexto
Contenidos	Coherencia; Rigurosidad (seriedad, respaldo científico, aporte académico); Claridad de ideas y argumentos; Explicitación de fundamentos teóricos; Descripción de metodología de valoración, intervenciones y evaluación de los procesos musicoterapéuticos; Datos cuantitativos y cualitativos; Análisis de los datos
Resultados, Conclusiones	Transferencia al ámbito laboral; Contundencia de las conclusiones; Aportes del artículo
Lenguaje	Claridad; Comunicación con colegas y otros profesionales; Adecuación al lector; Lectura rápida y fácil
Vinculación con el contexto	Relevancia del tema para la comunidad; Impacto; Pertinencia
Contribución para el desarrollo de la disciplina	Visibilización; Articulación interdisciplinaria
Sitio de la publicación	Cumplimiento de los estándares de una publicación científica; Publicación con referato; Prestigio de la revista; Capacidad de difusión; Institución que avala; Accesibilidad
Autores	Formación teórica; Experticia en la temática; Cualidades personales (seriedad, profesionalismo), Musicoterapeutas; Buenos escritores, País de origen
Generalidades	Extensión; Promoción de la reflexión; Actualidad; Evaluación de un Comité de Ética

Elaboración propia.

Al analizar en términos cuantitativos las respuestas obtenidas, se observa que los musicoterapeutas tienen especialmente en cuenta, al valorar una publicación, sus contenidos (102 respuestas), la temática (59 respuestas), los autores (47 respuestas), los resultados o conclusiones que presenta (40 respuestas) y las referencias a la literatura (36 respuestas).

La valoración fue menor para el sitio en el que el artículo se publicó (23 respuestas), el lenguaje en el que fue escrito (15 respuestas), la vinculación con el contexto (12 respuestas) y la contribución del artículo al desarrollo de la disciplina (2 respuestas).

En cuanto a los contenidos de una publicación, los musicoterapeutas valoraron como positivamente, en primer lugar, la claridad de ideas y argumentos (20 respuestas); la explicitación del trabajo empírico (18 respuestas); la coherencia (16 respuestas); el rigor científico (13 respuestas) y la fundamentación teórica que presenta la publicación (11 respuestas).

Las características que aparecen como las más deseadas son:

- lo novedoso y lo innovador, en cuanto a la temática de la publicación y también en cuanto a que los resultados o conclusiones sean entendidos como un aporte.
- la utilidad (en cuanto a que sus contenidos se vinculen con la práctica, o estén en consonancia con los propios intereses). También en cuanto a que los resultados o conclusiones que el artículo presenta puedan ser transferidos al ámbito laboral (se puedan aplicar a la propia práctica o que se constituyan en herramientas para la propia práctica). Este interés por la práctica también se observa cuando, al ponderar a los autores de un artículo, la experiencia práctica (medida en años) es uno de los ítems mejor considerados.
- la formación teórica de los autores y la explícita fundamentación teórica de su propuesta (en lo que hace al contenido del artículo).

## DISCUSIÓN

El objetivo que guió el presente trabajo fue comprender cómo formalizan su práctica profesional los musicoterapeutas que se desempeñan en el contexto latinoamericano; qué otras instancias de formalización utilizan, además de la escritura de artículos científicos; y cuáles son los valores que pueden reconocerse en la producción académica local.

Antes de discutir los datos creemos necesario plantear dos cuestiones que se dan en la base de la actividad de formalización. Por un lado, los procesos de formalización organizan y caracterizan a las experiencias profesionales; esto es, el lenguaje elegido para dar cuenta de un fenómeno o de una experiencia, construye también al fenómeno y a la experiencia que se pretende formalizar. Pero, y al mismo tiempo, la formalización de las prácticas profesionales posee un rol central en la tarea de la construcción de un lenguaje disciplinar, pues dar cuenta de una práctica exige la formación y utilización de una terminología específica y la producción de innovaciones lingüísticas propias. Por otra parte, nos preguntamos por el papel que juega la subjetividad del profesional que formaliza su práctica a través de la escritura (Acevedo, 2013). ¿Qué representa el texto escrito para el autor?, ¿qué valor le adscribe?, ¿tiene un valor de representación de sí mismo, es decir, identitario? Las limitaciones que presentan los procesos de formalización permiten entender cierta resistencia de los musicoterapeutas latinoamericanos en dar a conocer la propia práctica profesional, pues la riqueza de las prácticas en distintos ámbitos, la inefabilidad de las experiencias y la singularidad de los participantes y del propio musicoterapeuta son muy difíciles de capturar y plasmar mediante la escritura.

A partir de las respuestas obtenidas en la encuesta se logró identificar que, del total de los musicoterapeutas encuestados, más de la mitad de los encuestados no realiza publicaciones respecto de su práctica profesional.

Dentro de las razones que justifican las respuestas negativas se destacan algunas que, de acuerdo con nuestro criterio, parecieran estar vinculadas entre sí, como lo son la escasez de tiempo, la dedicación al trabajo que impone la profesión y realizar varias actividades al mismo tiempo. En este sentido, Acevedo (2013) sostiene que estas razones pueden estar al servicio de racionalizaciones defensivas, pero también es cierto que podrían representar un aspecto de la realidad de los profesionales latinoamericanos en el que la escritura sobre las propias prácticas podría no ser una tarea contemplada dentro de la agenda diaria profesional.

Otras de las razones reportadas fueron la falta de familiaridad con las convenciones del formato de los artículos científicos y la falta de dominio del idioma inglés o de un idioma extranjero. La primera de ellas podría comprenderse al ponerla en relación con las formaciones de grado y posgrado en la Musicoterapia latinoamericana. Se observa que ellas no parecerían promover entre sus estudiantes la utilización de una amplia variedad de herramientas que, gracias a internet, han dado lugar a nuevas formas de generación, distribución y circulación de los conocimientos. La información sobre el movimiento de Acceso Abierto, una oportunidad para compartir el conocimiento global con la intención de atender a la diversidad de las

realidades locales, parecería no estar presente en las instancias de formación disciplinar actual. Podría ser que si el desconocimiento y la falta de experiencia, el temor a la publicación, el hecho de percibirse con limitaciones para formalizar las ideas y estructurar adecuadamente un trabajo estuviesen presentes entre los formadores de futuros colegas, entonces no contribuirían a crear un entorno académico alentador para quienes desean comenzar a escribir y publicar acerca de sus prácticas.

La otra razón, la falta de dominio del idioma inglés o de un idioma extranjero, resulta de gran relevancia para el contexto latinoamericano. En Musicoterapia, tanto como en otras disciplinas, resulta interesante observar que existe una asociación implícita entre la producción académica y los modelos de ciencia dominante de habla extranjera (Aguado-López y Vargas Albelález, 2016).

Finalmente, otra de las razones reportadas fue la falta de interés en la publicación de la propia práctica profesional. Esta respuesta es desafiante en muchos sentidos: ¿Se trata de otra consecuencia directa de las formaciones de grado y posgrado que se brindan en nuestro continente? ¿Por qué no se comprometen los musicoterapeutas latinoamericanos en la escritura de artículos científicos? ¿Es que no se perciben los beneficios que la formalización de las prácticas proveería a la comunidad académica y profesional?

Del conjunto de los profesionales que reportaron haber publicado, se puede observar que el artículo de tipo empírico, el cual es considerado como el modelo de excelencia para la comunicación de la ciencia (López Leyva, 2013), no es el formato más utilizado por los musicoterapeutas latinoamericanos, siendo el estudio de caso y las revisiones bibliográficas las opciones más seleccionadas. Al mismo tiempo, los datos cualitativos obtenidos muestran que, en la valoración de las publicaciones, los musicoterapeutas piensan que los artículos empíricos, escritos a partir de una investigación de tipo experimental o cuasi-experimental, poseen un mayor grado de científicidad. Este hecho deja en evidencia que la propia producción escrita se valora como no científica, y que en general, existe falta de conocimientos sobre los otros formatos de artículos científicos, las riquezas y potencialidades de los mismos.

Tal como ocurre en otros campos disciplinares vinculados con las ciencias sociales, en la Musicoterapia algunos formatos académicos toman valor por sobre el artículo empírico (López Leyva, 2013). Nos referimos al estudio de caso, un artículo de estructura flexible, que hace posible formalizar las prácticas profesionales gracias a que conserva la cercanía del individuo, grupo o institución (el caso) con su contexto, y cuya mayor fortaleza es la capacidad para generar teorías a partir de las prácticas (Aldridge, 2005). También las revisiones bibliográficas, que tienen por objetivo el acopio y el análisis de fuentes documentales, circunscritas a un periodo de tiempo determinado y referidas a una temática, a un autor o a un fenómeno en particular, y que son valoradas en su carácter de ser un insumo utilizado para la fase inicial de los procesos investigativos en un ámbito específico (Guirao-Goris, 2015). Por último, los libros, los capítulos de libro, las actas de los eventos científicos y otras formas ligadas a la difusión de contenidos audio-visuales, aunque difícilmente desarrollan el mismo proceso de revisión y evaluación de los artículos científicos, se presentan como posibilidades a la hora de la formalización. Esto se observa en los resultados obtenidos en esta investigación.

En cuanto a las características de las publicaciones que los musicoterapeutas latinoamericanos más valoran, éstas parecieran ser elegidas a partir de un criterio pragmático. Pero, el hecho de haber indagado sobre las condiciones para su realización, nos posibilita plantear algunas cuestiones en torno a las particularidades de la construcción de conocimientos disciplinares. En primer lugar, el número limitado de publicaciones que produce la región podría ser una buena razón para la aceptación acrítica de nociones surgidas y elaboradas en contextos sociales, históricos y culturales muy disímiles al latinoamericano, pero que son utilizadas para justificar las prácticas profesionales en dicho contexto. En segundo lugar, las formaciones de grado y posgrado no parecieran alentar la escritura en los distintos formatos de artículos científicos, como tampoco informan acerca de las vicisitudes del proceso de publicación. Los profesionales musicoterapeutas adoptarían, en consecuencia, criterios para valorar las publicaciones que provienen del mundo académico eurocentrista y globalizado, en el que el artículo empírico ocupa el lugar de privilegio. Entre los profesionales, el desconocimiento de los procedimientos editoriales generaría temor e inhibición y los colocaría en una

posición sin salida: por un lado, los formatos de artículos que permiten rescatar los aspectos subjetivos de las prácticas (en los sujetos, los contextos y los procesos), esto es, por ejemplo, los estudios de caso y los artículos de reflexión, no son considerados como científicos. Por el otro, el contexto no alienta a la investigación empírica que produciría los artículos que ellos consideran científicos por antonomasia.

En este sentido, resulta necesario crear las condiciones para que la revisión de pares sea entendida como un proceso de evaluación de las ideas y resultados presentados en los artículos, llevado adelante por colegas a los que se les reconoce experticia y que se comprometen a actuar con imparcialidad. Un proceso al que el profesional no se “somete” sino en el que, dado el carácter social de los conocimientos, decide participar con el objetivo de realizar un aporte a la disciplina.

En tercer lugar, y vinculado con lo anterior, se observa que los conocimientos no se perciben como fruto de una construcción colectiva sino como resultado de un esfuerzo individual. Desde allí se comprende que, si el autor entiende al texto desde la idea de que es un testimonio de sus prácticas y le asigna carácter identitario, podría sentirse expuesto al participar en un proceso de revisión para la publicación posterior.

Lo planteado hasta aquí no sucede solamente en el campo de la Musicoterapia, siendo parte de una situación más generalizada, que muchos ya han estudiado desde la perspectiva de la colonización epistemológica que tiene lugar en la Latinoamérica contemporánea (Diversi y Moreira, 2009).

Finalmente, el presente estudio evidencia ciertas limitaciones que merecen atención. Un primer punto se encuentra relacionado al muestreo, específicamente sobre la cantidad de datos obtenidos y la falta de heterogeneidad de la muestra. El segundo punto, de mayor relevancia, se relaciona con el propio sesgo al confeccionar la encuesta, orientando la mayor parte de las preguntas hacia contenidos vinculados con la publicación de artículos científicos-académicos. Aunque algunos puntos son más controlables que otros, estos aspectos serán considerados en futuras investigaciones.

## CONCLUSIÓN

La formalización de las prácticas profesionales llevada a cabo a través de la escritura y la publicación de artículos científicos resulta en una instancia privilegiada para la construcción de conocimientos de los diferentes campos disciplinares (López Leyva, 2013). A partir del presente estudio y de los resultados obtenidos, se evidencia que los musicoterapeutas latinoamericanos formalizan sus prácticas publicando con formatos metodológicamente más flexibles que los artículos científicos, con el objetivo de visibilizar y validar conocimientos y también para poder dialogar con otros profesionales. Como contrapartida, una de las características de los formatos privilegiados es la ausencia de un proceso de revisión de pares, por lo que los conocimientos construidos se debilitan en cuanto a su validez y confiabilidad. En este sentido, los datos muestran que las cualidades que los musicoterapeutas latinoamericanos valoran de una publicación no son exigencias propias de los formatos elegidos por ellos mismos para dar cuenta de las prácticas profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M. (2013). De una práctica profesional reflexiva a una “escritura reflexiva”. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 1(1), 17-28.
- Aguado-López, E. y Vargas Arbeláez, E. J. (2016). Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 69-88. <http://dx.doi.org/10.15446/rcs.v39n2.58966>
- Aldridge, D. (Ed.). (2005). *Case Study designs in Music Therapy*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Anguita, C., Labrador, R. y Campos, D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.



- Ayala, M., Romero, A., Malagón, J., Rodríguez, O., Aguilar, Y. y Garzón, M. (2008). *Los procesos de formalización y el papel de la experiencia en la construcción del conocimiento sobre los fenómenos físicos*. Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía, Universidad Pedagógica Nacional.
- Diversi, M. y Moreira, C. (2009). *Between talk: Decolonizing knowledge production, pedagogy, and praxis*. New York, USA: Routledge. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Guidoni, P. y Arca, M. (1987). *Guardare per sistemi, guardare per variabili*. Roma, Italia: Emme Edizioni.
- Guirao Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>.
- Hansson, S. (2007). La formalización en la filosofía. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 4, 43-60. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/197585>
- López Leyva, S. (2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista Electrónica EDUCARTE*, 17(1), 5-27.
- Quintanilla-Montoya, A. (2008). La producción de conocimiento en América Latina. *Salud Colectiva*, 4 (3), 253-260. Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana. (2019). *El estado de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina.
- Suppes, P. (1968). The Desirability of Formalization in Science. *The Journal of Philosophy*, 6 (20), 651-684. <https://doi.org/10.2307/2024318>
- Vaccarezza, L. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 13-40.
- Zambonini, J. P., Díaz Abrahan, V., y Tosto, V. (2020). Construction and Formalization of Knowledge Preliminary Contributions from Latin America. In M. Mercadal-Brotons & Annie Heiderscheit, (Eds.). *Proceedings of the 16 World Congress of Music Therapy. South Africa: Special Issue of Music Therapy Today* 17(1), 183-184. Retrieved from <http://musictherapytoday.wfimt.info>



# Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa

Emotions in secondary school: between training for work, social inclusion and educational innovation

*Verónica Millenaar*  
PREJET-CIS-IDES/CONICET, Argentina  
veronicamillenaar@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-334>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922011>

*Eugenia Roberti*  
PREJET-CIS-IDES/CONICET, Argentina  
eugenia.roberti@hotmail.com

*Delfina Garino*  
IPEHCS-CONICET-UNCo, Argentina  
delgarino@gmail.com

Recepción: 20 Julio 2021  
Aprobación: 12 Noviembre 2021

## RESUMEN:

El presente estudio tiene el objetivo de analizar los sentidos y formas de implementación de abordajes específicos sobre las emociones en experiencias institucionales de nivel secundario. Se analizan tres escuelas secundarias en donde se han implementado estas propuestas, aunque con diferencias entre sí en cuanto a los objetivos, las estrategias y las fundamentaciones de dicha implementación. Las escuelas están situadas en Buenos Aires, Misiones y Neuquén, y fueron relevadas en un mapeo de escala nacional sobre la incorporación de competencias transversales y socioemocionales en la escuela secundaria. Para analizar sus propuestas se realizaron entrevistas con sus directivos y otros actores relevantes en la jurisdicción. El artículo muestra que la temática de las emociones en las distintas escuelas incluye variadas estrategias y sentidos, no siempre enmarcadas en el paradigma de la Educación Emocional y en ocasiones dialogando con experiencias y debates que ya tienen su tradición en el campo educativo.

**PALABRAS CLAVE:** emociones, escuela secundaria, jóvenes.

## ABSTRACT:

The present study aims to analyze the meanings and ways of implementation of specific approaches to emotions in institutional experiences at the secondary level. Three secondary schools were analyzed, where these proposals have been implemented, with differences between them in terms of the objectives, strategies and rationale for such implementation. The schools are located in Buenos Aires, Misiones and Neuquén, and were surveyed in a nationwide mapping about the incorporation of transversal and socioemotional competencies in secondary school. To analyze their proposals, interviews were conducted with their managers and with other relevant actors in the three jurisdictions. The article shows that the perspective of emotions in the different schools includes various strategies and meanings, not always framed in the paradigm of Emotional Education and, in some cases, those meanings dialogue with experiences and debates that already have a tradition in the educational field.

**KEYWORDS:** emotions, secondary school, youths.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años en la Argentina ha habido un avance significativo, en todo el territorio nacional, de corrientes, propuestas y teorías que postulan la necesidad de incluir un abordaje de las emociones en el campo educativo. Así, en algunas provincias, se han iniciado debates específicos sobre la temática que incluyen la presentación y sanción de proyectos de Ley, acompañadas de acciones, iniciativas y discusiones en la comunidad educativa<sup>1</sup>. En general, en los fundamentos de las leyes y propuestas, se reconoce a la Educación

Emocional como una estrategia para mejorar la inserción laboral, reducir el abandono escolar, disminuir los niveles de conflictividad en el aula y propiciar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, entre otras cuestiones. En muchos casos, las concepciones teóricas que enmarcan dichas propuestas devienen de la corriente ligada a la “inteligencia emocional” derivada de la psicología positiva.

No obstante, existen perspectivas diferentes en las acciones y fundamentaciones en relación con las emociones. En efecto, se vislumbra una multiplicidad (también imprecisión) de nominaciones y concepciones con las cuales se las aborda. Los postulados más recientes y asociados con la Educación Emocional se mixturán con otras perspectivas que ya cuentan con cierta tradición en el mundo educativo. Tanto en la formación para el trabajo (donde se promueve el desarrollo de competencias transversales), en el acompañamiento de trayectorias educativas (con centralidad en el trabajo con las subjetividades), como en ciertos dispositivos escolares innovadores, los aspectos ligados a la comunicación inter-personal, la auto-reflexión y el fortalecimiento de la propia confianza se postulan como ejes clave en los procesos de aprendizaje.

En este marco, desde una perspectiva situada territorialmente, el presente estudio tiene el objetivo de analizar los sentidos y formas de implementación de abordajes específicos sobre las emociones en experiencias institucionales de nivel secundario. ¿Cuáles son los objetivos para incorporar las emociones en las propuestas educativas? ¿Qué sentidos fundamentan su incorporación en la escuela secundaria? ¿De qué manera se implementan?

En particular, se analizan tres escuelas secundarias en donde se han implementado estas propuestas, aunque con diferencias entre sí. Las escuelas están situadas en Buenos Aires, Misiones y Neuquén, y fueron relevadas en un mapeo de escala nacional sobre la incorporación de competencias transversales y socioemocionales en la escuela secundaria<sup>2</sup>. Se trata de escuelas que abordan las emociones en sus propuestas educativas, ya sea a través de un trabajo sobre las habilidades socioemocionales, a partir de una planificación que incluye competencias transversales o incorporando a la llamada Educación Emocional como propuesta. Además, son escuelas que otorgan un especial énfasis a la formación para el trabajo y comparten la particularidad de seleccionar su propio cuerpo docente. En relación con sus contextos provinciales, se observa que existen diferentes grados de avance en la inclusión de la Educación Emocional como política.

Metodológicamente, la investigación (desarrollada entre octubre de 2019 y septiembre de 2020) se basa en un diseño cualitativo que se propone analizar el perfil institucional de las escuelas y sus improntas. Para esto, por un lado, se realizaron 10 entrevistas en profundidad a directivos/as, asesores/as pedagógicos/as, directores/as de nivel secundario de las provincias y otros informantes clave. Por otro lado, se recopiló fuentes secundarias (documentaciones, proyectos y descripciones institucionales de las experiencias). En cuanto a la estrategia analítica, se procedió a un análisis interpretativo de las entrevistas que, junto a la integración de fuentes documentales complementarias, permitió la descripción de cada una de ellas desde una mirada comparativa.

## 2. LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA: PROPUESTAS, DEBATES Y ALCANCES

La temática de las emociones en la escuela se caracteriza por la polisemia de sentidos y conceptos que engloba. Lo emocional se presenta como un campo de estudios híbrido e indefinido, donde se solapan definiciones que hacen referencia, entre otras nominaciones, a “habilidades socio-emocionales”, “educación emocional”, “habilidades blandas”, “capacidades interpersonales”, “competencias transversales”. Este apartado del artículo procura dilucidar y sistematizar las diferentes corrientes teóricas detrás de cada una de las nominaciones empleadas para, de este modo, generar una mayor precisión conceptual.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, pueden reconocerse diferentes enfoques que involucran lo emocional: 1) el enfoque sobre competencias en la formación laboral, propia de las discusiones sobre las transformaciones del mundo del trabajo; 2) el enfoque sobre los aprendizajes subjetivos en las trayectorias educativo-laborales, propio de las investigaciones centradas en el acompañamiento a las trayectorias de

jóvenes con vulneración de derechos; 3) el enfoque sobre la innovación educativa, propio de los debates que postulan la transformación de los dispositivos escolares en el marco de nuevas tecnologías y culturas juveniles<sup>3</sup>.

## 2.1. Enfoque sobre Competencias en la formación para el trabajo

Un primer eje que dialoga con el campo de estudio sobre las emociones refiere al enfoque sobre Competencias en la formación para el trabajo. El debate de las competencias surge como una respuesta a las transformaciones en la organización del trabajo industrial y fordista. El surgimiento de la “competencia laboral” se relaciona, desde esta vía, con la necesidad de las empresas de encontrar formas de diferenciación en el mercado global a partir de una mayor adaptabilidad e innovación. En un contexto donde las transformaciones culturales, tecnológicas y de las relaciones laborales vinculadas al proceso de la globalización plantean desafíos en términos de aprendizaje y transmisión del conocimiento, el concepto de “competencia” permite repensar la relación del sistema educativo con el productivo (SCANS, 1991; Mertens, 1996).

De acuerdo con la diferenciación que propone Gautié (2004), en la actualidad se exigen más competencias que calificaciones. Las primeras remiten a cualidades intrínsecas del individuo, tanto a su “saber ser” como a sus aptitudes; mientras que las segundas aluden (en la lógica industrial fordista) a los requisitos técnicos de la ocupación de puestos claramente definidos en la organización del trabajo. En este marco, el enfoque de las competencias implica en sus fundamentos un aprendizaje por parte de los/as trabajadores/as para movilizar recursos cognitivos en pos de responder a situaciones de trabajo polivalentes, sujetas a una innovación permanente (Tanguy, 2001).

Las “competencias transversales” (Vargas Zuñiga, 2004) comprenden una serie de habilidades (en ocasiones adjetivadas como “blandas”) relacionadas con el pensamiento crítico, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad de resolver problemas. En este sentido, organismos internacionales como la OIT y el BID (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012; Brewer y Comyn, 2015), señalan que una base sólida de competencias transversales constituye uno de los factores principales para la empleabilidad.

En Argentina, este enfoque ganó legitimidad en los años noventa dentro del campo laboral (Catalano, Avolio de Cols y Sladogna, 2004), constituyéndose en la principal línea que orienta a la formación para el trabajo. No obstante, desde perspectivas críticas se advierte que la utilización de la noción de competencias, como modo de mejorar la formación de trabajadores/as y la gestión del trabajo, se dio correlativamente con la implementación de políticas de empleo que aceleraron los procesos de flexibilidad y precarización laboral (Tanguy, 2001; Drolas, 2011).

## 2.2. Enfoque sobre aprendizajes subjetivos en las trayectorias educativo-laborales

Desde una perspectiva diferente, las investigaciones que se han centrado en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y desigualdad, han otorgado especial relevancia al abanico amplio de saberes movilizados en las instancias de formación para y en el trabajo. Esta perspectiva también dialoga con el campo de las emocionalidades en tanto invita a valorizar el aprendizaje subjetivo que deviene de la experiencia de formación en el marco de las trayectorias.

En el contexto actual, donde los/as jóvenes ven limitadas sus posibilidades de inserción laboral en puestos estables y del mercado laboral formal, se postula que estos aprendizajes subjetivos se constituyen en “soportes” fundamentales para la configuración de las trayectorias educativo-laborales (Jacinto y Millenaar, 2009). Los “aprendizajes biográficos”, implican tanto el saber organizar reflexivamente las propias experiencias de vida, como la constitución de procesos colectivos y de redes sociales que favorezcan la comunicación de los sujetos, su relación con el contexto social y capacidad de acción (Alheit y Dausien, 2008).

En efecto, un conjunto de intervenciones de apoyo a la inclusión socio-laboral, desarrolladas tanto desde ámbitos educativos como de políticas y programas de empleo dirigidos a jóvenes, valora el trabajo a nivel de las subjetividades en pos de revertir ciertas carencias propias de sectores en desventaja (Jacinto, 2017). Las habilidades interpersonales y sociales, la autoconfianza y autoconocimiento, la motivación a innovar, la identificación con un proyecto laboral y la disposición al trabajo, son ejemplos de los saberes socioemocionales que se buscan promover en jóvenes con vulneración de derechos (Millenaar, 2018; Roberti, 2018; Jacinto, 2018; Garino, 2020). Así, desde esta perspectiva, se ha planteado que estos aprendizajes son clave para la configuración de trayectorias educativo-laborales y de inclusión social. En relación a este último aspecto, adquiere también importancia la creación de instancias de acompañamiento y seguimiento a los/as jóvenes. A través de una “personalización del vínculo”, se promueven relaciones socio-afectivas de proximidad y cercanía como resguardo de la continuidad pedagógica (Ziegler y Nobile, 2014); a su vez, se ofrecen espacios de atención personalizada adaptados a los/as jóvenes, que los/as acompañan en sus necesidades y dificultades de inserción laboral (Roberti, 2018).

### 2.3. Enfoque de la innovación educativa en los debates sobre la escuela

Desde otra perspectiva del debate, pueden ubicarse las propuestas que invitan a desarrollar las “emocionalidades” en el mundo educativo, en el marco de un replanteo general del dispositivo escolar.

Estas perspectivas dialogan con las posturas que sostienen la importancia de repensar la educación desde la actual “sociedad del conocimiento”, que demanda habilidades y saberes para desenvolverse en un mundo incierto y cambiante, especialmente en la esfera tecnológica. La conectividad, la inmediatez y el procesamiento múltiple y simultáneo de la información como ejes fundantes de la subjetividad contemporánea suponen un desafío para la institución escolar, evidenciando el desacople existente entre las transformaciones culturales y el ethos escolar de los esquemas tradicionales de enseñanza (Tobeña, 2011). El carácter flexible e inestable del tiempo presente, torna difícil sostener un modelo rígido y jerarquizado en la transmisión del saber propio de la escuela moderna (Dussel y Quevedo, 2010).

Esta situación exige una transformación de los dispositivos escolares propios de la modernidad, con formatos institucionales coincidentes con la nueva cultura y capaces de albergar la singularidad del alumnado que recibe. Las posturas que abogan por estas transformaciones no son nuevas. Así, por ejemplo, el modelo de formación basado “a lo largo de la vida” aportado por Delors (1994), se sostiene sobre cuatro pilares básicos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Así, la formación se orienta a la adquisición de competencias reflexivas y prácticas que permitan una adaptación constante y permanente al campo social y laboral.

En diálogo con estas perspectivas, algunas investigaciones (principalmente de organismos internacionales) se focalizan en las potencialidades de la dimensión socioemocional, como una vía para “aggiornar” los modelos escolares (Noboa, Panizza, Ravela, 2014; OCDE, 2015; Brewer y Comyn, 2015; Bassi, Busso, Urzúa, y Vargas, 2012).

Cabe señalar que muchas de estas posturas tienen como trasfondo un marco teórico que adscribe a la perspectiva de la Educación Emocional. La misma, precisamente adopta una postura crítica hacia el paradigma de la educación racional, que ignora los aspectos emocionales en los procesos de aprendizaje (Vivas García, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2017; Raciti, 2016).

Como se ha mencionado, los últimos años fueron testigos de un avance importante de estas posturas. Las mismas, desde un marco teórico ligado a la “inteligencia emocional”<sup>4</sup>, abogan por la incorporación de la Educación Emocional como política educativa. No obstante, dicha inclusión es también objeto de críticas. Tal como plantea Nobile (2017), un análisis detenido de estas propuestas deja al descubierto el foco puesto en que cada individuo trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, invisibilizando las condiciones

institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas. Asimismo, otros autores reflexionan sobre las demandas a los/as trabajadores/as referidas al control emocional y postulan que la inclusión de estas propuestas son modos contemporáneos de dominación y de control de las poblaciones, vinculados a la provisión de fuerza de trabajo para mercados laborales precarios e inciertos (Quatrini, 2014; Andrade, 2015; Abramowski y Canevaro, 2017; Abramowski, 2018; Matlz, 2019; Nobile, 2019). En consecuencia, los estudios postulan que dichas perspectivas resultan funcionales y fundamentales para el funcionamiento del capitalismo actual.

### 3. TRES EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES, TRES SENTIDOS DIFERENTES EN TORNO A LAS EMOCIONES

A continuación, describiremos tres experiencias de incorporación de contenidos vinculados a lo emocional en escuelas secundarias orientadas a la formación para el trabajo (técnicas y comunes) ubicadas en la provincia de Buenos Aires, Misiones y Neuquén. Seleccionamos estos casos institucionales para presentar perspectivas, objetivos y formas de implementación que permiten analizar diversas aristas e implicancias del abordaje de las emociones (desde la perspectiva de las habilidades socioemocionales, las competencias transversales o la Educación Emocional) en la educación secundaria.

La primera experiencia (Escuela A), es una escuela de gestión privada salesiana de la Ciudad de Neuquén, que institucionalmente ha avanzado en la planificación curricular por competencias transversales, integrándolas en el diseño de su propuesta. La segunda experiencia (Escuela B) es una escuela técnica dependiente de una universidad nacional (Provincia de Buenos Aires), en la que el trabajo con las habilidades socioemocionales se integra en la generación de condiciones pedagógicas que favorecen la continuidad y permanencia escolar estudiantil. Finalmente, la tercera experiencia (Escuela C) es la de una escuela de la Ciudad de Posadas, Misiones, que busca constituirse en un modelo innovador de escuela secundaria, modificando varios aspectos de la educación secundaria tradicional.

Todas las escuelas seleccionadas tienen particularidades e improntas institucionales distintivas. Las mismas implementan acciones vinculadas a las emociones, pero con sentidos diversos y otorgando mayor o menor énfasis a diferentes objetivos (simbolizado en la intensidad y cantidad de cruces que contiene la tabla N° 1).

En efecto, en una de las experiencias, el sentido que predomina se orienta a favorecer la inserción laboral de los/as estudiantes y egresados/as. En otra, se vincula a considerar lo emocional como una herramienta central para acompañar las trayectorias escolares. Finalmente, en una última experiencia, es la innovación de la escuela secundaria lo que justifica su incorporación.

TABLA 1  
Análisis de experiencias de abordaje de las emociones en la escuela secundaria

Experiencia	Énfasis y sentido dado al abordaje sobre las emociones		
	Inserción laboral de egresados/as	Acompañamiento de las trayectorias educativas	Innovación del modelo de escuela secundaria
Escuela A	+++	+++	+
Escuela B	++	+++	++
Escuela C	+	++	+++

Elaboración propia en base a material de entrevistas.

Esta distinción analítica no aparece “pura” en los casos estudiados, por el contrario, los sentidos se entremezclan en cada una de las propuestas escolares, que además comparten su orientación hacia la inclusión

de estudiantes de sectores vulnerables. Sin embargo, en las diferentes experiencias, es posible reconocer la predominancia de alguno de los sentidos identificados.

A continuación, presentaremos los objetivos, fundamentos y estrategias de implementación de las emociones en las escuelas estudiadas, describiendo los tres sentidos predominantes que emergen del análisis: la inserción laboral, el acompañamiento a las trayectorias escolares y la innovación del modelo de escuela secundaria.

### 3.1. La inserción laboral de egresados/as: el sentido predominante de la Escuela A de Neuquén

Como mencionamos anteriormente, el abordaje con las emociones está ligado a los nuevos requerimientos del mundo del trabajo, que exige trabajadores/as proactivos, capaces de trabajar en equipo, resolver problemas y adaptarse a los ritmos de procesos productivos con cambios permanentes. Estas exigencias acompañan las actuales dinámicas de un mercado de trabajo flexibilizado y precarizado, donde las competencias transversales adquieren relevancia, incluso por sobre los contenidos (Gautié, 2004). En efecto, la incorporación de habilidades socioemocionales vinculadas a la comunicación, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas en situaciones de trabajo polivalentes, es exigida en los procesos de inserción laboral contemporáneos (Tanguy, 2001).

La Escuela A es una institución secundaria pública de gestión privada (dependiente del Obispado de la provincia) de Neuquén capital. Otorga el título de Auxiliar Técnico según la especialidad elegida y articula con un bachillerato con título Perito en Comunidades. Cuenta con una matrícula de 300 estudiantes, la mayoría varones. Fue fundada en 1969 encuadrada en el ideario salesiano y, en consonancia con esto, históricamente se orientó a la formación en oficios de jóvenes de bajos recursos materiales para la inserción laboral directa, ofreciendo además una sólida formación en valores cristianos.

La particularidad de su propuesta es que está planificada por competencias, incluyéndolas transversalmente. Además, aspira a facilitar la inserción laboral de los/as jóvenes. Esto se impulsa, por un lado, desde una sólida formación en oficios según la especialidad cursada (electricidad domiciliaria, carpintería en madera y mecánica industrial), con una carga horaria importante de formación en talleres, con maquinaria de avanzada, que se incrementa a medida que los/as estudiantes avanzan de año de cursada (Garino, 2020). Por otro lado, se lleva adelante por una planificación curricular basada en competencias, que otorga un fuerte énfasis en la generación de habilidades para la resolución de problemas. Esta estrategia inicialmente fue propuesta para disminuir el índice de repitencia, luego comenzó a ser considerada desde la propia escuela como un aspecto valorado positivamente por parte de los/as empleadores/as a la hora de incorporar trabajadores/as.

Las competencias articulan capacidades con habilidades (...) Cuando uno se educa a través de competencias, lo que hace es resolver durante toda su trayectoria escolar situaciones problemáticas: cuando se encuentra frente a una máquina, usa la máquina y, si hay un problema, resuelve. Eso es lo principal, las competencias ayudan a resolver situaciones que se pueden presentar en cualquier momento. Y las empresas buscan, por un lado, gente que trabaje en equipo, que sea responsable, lo vincular y, por otro lado, gente que te resuelva el problema en el momento (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

La escuela definió competencias transversales para toda la institución, donde se incluyeron: la comunicación, el respeto, el trabajo en equipo y la formación en valores; y estableció competencias específicas por asignaturas en reuniones departamentales. Además, los/as docentes definieron para cada competencia, según año y asignatura, indicadores a partir de los cuales se elaboraron las rúbricas como forma de evaluación (“logrado” y “en proceso”). Finalmente, se procedió a la reelaboración y reescritura del Proyecto Educativo Institucional, para incorporar esta perspectiva.



La incorporación de las competencias alcanza tanto a las planificaciones áulicas y al trabajo con los/as estudiantes, como al trabajo docente. Desde la escuela se plantea que es fundamental la definición de las competencias transversales en función de las características y necesidades del grupo de estudiantes que recibe la institución.

Yo creo que cada grupo de jóvenes necesita tener un diagnóstico en sí mismo, y a partir de ese diagnóstico elaborar las competencias. Por ejemplo, para nosotros es importante la responsabilidad, pero para otro grupo capaz que no lo sea (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

El escaso desarrollo de este paradigma en el plano nacional, en el momento en que se inició este proceso (2010), y su asociación a los procesos de flexibilización laboral de los noventa (Drolas, 2011), fue uno de los obstáculos que debió sortear la institución.

Cuando comenzamos fue bastante resistido, porque al hablar de competencias te decían: "sos un capitalista o neoliberal". (...) Se habla de habilidades, de capacidades, pero yo no tengo mucho miedo de hablar de competencias. (...) Si uno aclara y sobre todo si muestra los resultados de la escuela, se escucha (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

Desde la institución se realiza un balance positivo respecto de la incorporación de las competencias en la planificación escolar, porque lograron reducir la repitencia, y la identificación de ejes transversales ayudó a organizar la escuela y a realizar acuerdos departamentales, clarificando las metas institucionales y los caminos para lograrlo.

El balance es positivo, por varios motivos. Primero, porque se pudo lograr el objetivo de reducir la repitencia. Por otro lado, porque organiza mucho más a la escuela, se plantean ejes fundamentales a trabajar siempre (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

Así, en la Escuela A la introducción de las competencias transversales se orienta, por un lado, a favorecer la inserción laboral de jóvenes, objetivo histórico de la institución y, por otro lado, al sostenimiento de los/as estudiantes en la escuela, constituyéndose en una herramienta para acompañar a las trayectorias escolares. Entonces, si bien los sentidos que rigen la incorporación de las habilidades socioemocionales en la institución son amplios, predomina la inserción laboral como objetivo central en la propuesta escolar.

### 3.2. El acompañamiento de las trayectorias educativas: un sentido predominante en la Escuela B de Buenos Aires

Como se ha planteado, un objetivo de la incorporación de las emociones en las escuelas secundarias es el acompañamiento a las trayectorias escolares. Dicho abordaje busca reforzar las habilidades en los/as estudiantes para lograr procesos de aprendizaje sostenidos y continuos, desde la implementación de dispositivos específicos para acompañar las trayectorias de jóvenes con derechos vulnerados (Roberti, 2018; Millenaar, 2018; Jacinto, 2018; Garino, 2020).

Precisamente, en la Escuela B la incorporación de las habilidades socioemocionales busca garantizar un acompañamiento de las trayectorias escolares. Es una escuela técnica creada en 2014 dependiente de una Universidad Nacional del Conurbano sur de la provincia de Buenos Aires, que ofrece los títulos de Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos y Tecnicatura en Programación y a su vez ofrece un Bachillerato Orientado en Comunicación. Los/as estudiantes que recibe son de un barrio marginal en donde se emplaza la institución. Cuenta con una matrícula de 500 estudiantes, el ingreso es por sorteo. A su vez, carece de la figura del repitente, rigiéndose por un proceso de promoción anual directa que diferencia la acreditación de cada espacio curricular y hace especial énfasis en la grupalidad: *"hay una apuesta a la grupalidad, [...] los pibes pasan de año con el grupo, más allá de los espacios curriculares que tengan pendientes"* (Vicedirector Escuela B, PBA, 2020).

En la búsqueda por alcanzar la inclusión social de este colectivo de estudiantes, se despliega un formato de enseñanza innovador que involucra nuevas formas de evaluación y acreditación. Además, se promueven diferentes formas de acompañamiento que implican un especial esfuerzo por diversificar objetivos, métodos y propósitos conforme a las particularidades que asume cada trayectoria escolar, con el fin de sostener la continuidad pedagógica en base a una personalización del vínculo (Ziegler y Nobile, 2014).

Los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD) son uno de los dispositivos pedagógicos que proponen atender la heterogeneidad de trayectorias escolares (rigen de 1° a 6° año). Se trata de espacios incluidos de forma regular en la grilla horaria semanal y organizados en torno a las distintas disciplinas escolares. Se proponen allí estrategias de enseñanza específicas, pensadas para grupos reducidos (de entre diez y trece estudiantes) y su principal finalidad es la de acompañar los requerimientos de aprendizaje para sostener la escolaridad. A su vez, con el fin de desalentar una lógica curricular dispersa en una multiplicidad de asignaturas, en el ciclo superior se trabaja por proyectos de integración curricular de carácter colectivo, destinados a jóvenes que presentan riesgo de continuidad pedagógica.

Así, una característica distintiva de la escuela es la creación de un ambiente de relaciones personales socioafectivas, que promueve relaciones de proximidad y cercanía como resguardo de la continuidad pedagógica. En efecto, acompañar las trayectorias escolares en su diversidad no se limita a una acreditación curricular, sino que se trata de ofrecer también un espacio de reflexión, de resolución de conflictos y de auto-conocimiento. Si bien no existe un programa que incluya la Educación Emocional como parte de un proceso formal de aprendizaje, hay aspectos “emergentes” vinculados a esta temática que fueron orientando y haciendo repensar el proyecto institucional de la escuela.

En este sentido, en primer lugar, se valora el desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos, que toma la forma de un espacio de convivencia que no contempla sanciones ni suspensiones.

No hay enseñanza sin conflicto y no hay escuela sin conflicto. (...) Entonces, nos comprometemos a trabajar en una noción de convivencia con todos adentro. Para eso, se requiere el trabajo sobre habilidades socioemocionales todos los días (Directora Escuela B, PBA, 2020).

Dicho espacio permite la puesta en práctica de habilidades socioemocionales para resolver problemas interpersonales que se generan en la escuela, que mejoran el clima del aula, al brindar un espacio para tratar temas donde se abordan desde vínculos puntuales hasta problemáticas relacionadas con la identidad de género y la diversidad sexual.

Los chicos tienen un espacio dentro de la grilla horaria, en el cual se encuentran con su coordinador de grupo. (...) Hacen un laburo áulico de convivencia donde los propios pibes proponen situaciones a tratar. (...) Esto inicialmente no fue pensado desde esta perspectiva de habilidades emocionales, fue pensando más desde la posibilidad de construir una convivencia más democrática. Pero creo que entran en juego estas competencias emocionales (Vicedirector Escuela B, PBA, 2020).

En segundo lugar, cabe señalar la articulación con un proyecto de extensión de la Universidad que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los/as estudiantes, aunque no a partir de una lógica adaptativa a los requerimientos laborales. Se trata de talleres extra-curriculares para los cursos del último año, con el fin de otorgar herramientas de autoconocimiento que les permitan pensarse en un proyecto futuro.

No queremos producir jóvenes que se adapten (...) y sean sometidos a la empresa sin chistar. No se trata de domesticar las emociones para que no haya problemas en la convivencia, no se trata de modelar formas de estar en la vida que no produzcan conflicto. Se trata de abrir oportunidades de pensar, de conocerse a sí mismo, de elegir, de pensar qué se puede hacer pese a las condiciones más marginales (Directora proyecto extensión Universidad, PBA, 2020).

En suma, los esfuerzos principales de la institución se concentran en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y el trabajo con las habilidades socioemocionales se integra en la generación de condiciones pedagógicas que favorecen la continuidad y permanencia escolar de jóvenes que presentan

una alta vulneración de derechos. Esto se lleva adelante a través del desarrollo de un proyecto institucional con eje en la inclusión social, la implementación de un régimen académico particular (carente de la figura del repitente) y la creación de dispositivos de ATD.

### 3.3. La innovación del modelo de escuela secundaria: el sentido predominante en la Escuela C de Misiones

La Educación Emocional también se propone como una vía para buscar generar procesos de innovación educativa. Como se ha postulado en la revisión bibliográfica, hay planteos que advierten la necesidad de acoplar los dispositivos escolares a los nuevos tiempos (Dussel y Quevedo, 2010; Tobeña, 2011). La incorporación de nuevas tecnologías es el eje principal, pero también lo es la reformulación de las prácticas escolares que ahora se proponen más dinámicas, flexibles, basadas en proyectos integrados para desarrollar la autonomía, creatividad y resolución de problemas. La emocionalidad es un componente central entre estas habilidades, porque permite generar espacios reflexivos y de promoción de la auto-confianza en los procesos de aprendizaje.

Este objetivo en la incorporación de la educación emocional se observa en la Escuela C, institución de gestión estatal, situada en la Ciudad de Posadas de la provincia de Misiones. Esta provincia ha avanzado en los últimos años en la sanción de una serie de leyes y proyectos (Ley de Educación Emocional VI N°209/18; Ley de Educación Disruptiva VI N°212/18; Proyecto de Ley de Educación Digital) que sientan las bases normativas para la creación de esta escuela, que busca ser pionera en la implementación de estrategias de innovación educativa.

La Escuela C comenzó a funcionar en 2019 y recibe 90 estudiantes (de 1° a 3° año) de sectores sociales vulnerables que viven en barrios aledaños a la institución, aunque la perspectiva a futuro es la de un fuerte crecimiento.

Su propuesta escolar es disruptiva respecto del modelo tradicional de secundario, tanto por el diseño curricular orientado a la Robótica, como por las metodologías de enseñanza y prácticas institucionales basadas en: los usos de las tecnologías, la integración de saberes y disciplinas a partir de proyectos, los tiempos y dinámicas de trabajo con los/as alumnos/as y en el aprovechamiento de los espacios áulicos. La escuela es innovadora en muchos aspectos, incluyendo su propio edificio, con un diseño arquitectónico moderno e inteligente, que se constituye en un soporte para llevar adelante la propuesta.

Esta escuela tiene toda la arquitectura, todo el mobiliario, todo pensado desde la innovación, donde los chicos no están sentados uno detrás de otro, donde hay espacios lúdicos, recreativos, hay espacios comunes, rotan los estudiantes de espacios, se trabaja en pareja pedagógica, se trabaja interdisciplinariamente, educación física con inglés, educación física con biología, hay una ruptura con la educación tradicional (Presidente Consejo General de Educación de Misiones, 2020).

La Educación Emocional es uno de los componentes integrados transversalmente en la propuesta. Se implementa a través de contenidos específicos, pero también en el marco de otras estrategias, por ejemplo, la integración de las materias por proyectos. Asimismo, la propuesta pedagógica se basa en el Aula Inversa. Esta metodología propone que los/as estudiantes preparen lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas (a través de videos y plataformas educativas) para que, posteriormente, en el aula se hagan interacciones y realicen actividades participativas. Esta metodología usa la Plataforma Guacurarí<sup>5</sup>, desarrollada por la provincia. Además, son muy importantes en la propuesta las metodologías activas que incorporan al hacer cotidiano en la escuela el trabajo con las emociones y el cuerpo.

Poder trabajar esas metodologías activas que tengan que ver con poder relajarse, cantar una canción, escuchar la música que les gusta, o implementar el flipped learning en la escuela, nos permite el desarrollo de estas propuestas (Vicedirectora Escuela C, Misiones, 2020).

La perspectiva sobre la Educación Emocional que propone la escuela apunta a fortalecer el aspecto vincular en las aulas, el respeto a sí mismo/a y a los/as demás y a promover el desarrollo del potencial propio apelando a las múltiples inteligencias (Goleman, 1995). Estos postulados dialogan con aquellos que argumentan la importancia de los saberes socioemocionales en el abordaje de las relaciones interpersonales, intrapersonales y cognitivas involucradas en los procesos de aprendizaje (Bisquerra, 2017; Raciti, 2016). Esta perspectiva, centrada en generar este potencial, se condensa en la implementación de la gamificación<sup>6</sup>.

Para nosotros el hecho de la calificación numérica no es importante, pero como el sistema está preparado para eso, nuestra calificación numérica se basa en un montón de vertientes, que tienen que ver con rúbricas. Por ejemplo, ahora están trabajando con medallas, entonces hay medallas por ayudar al compañero, no es la medalla de que hiciste rápido, hiciste bien, y tenés la mejor nota. No, tiene que ver con lo socioemocional (Director Escuela C, Misiones, 2020).

El trabajo con las emociones posibilita intervenir en problemas sociales y otros vinculados con las adicciones, el bullying o la sexualidad. Así, si bien busca generar una propuesta innovadora, también repercute en la inclusión de los/as jóvenes en las aulas, mejorando los climas educativos que reviertan el desgranamiento y abandono escolar. De esta manera, el foco está puesto en la experiencia educativa, que también busca incidir en los aprendizajes para el desarrollo futuro en las trayectorias laborales. Finalmente, cabe señalar que esta experiencia busca constituirse en una propuesta modelo, de integración de diferentes políticas educativas que viene promoviendo la provincia.

#### 4. CONCLUSIÓN

El artículo buscó analizar los objetivos, las estrategias y los fundamentos con los que se incorporan las emociones en tres escuelas secundarias, identificando que no existe una línea homogénea respecto a los diferentes sentidos que se asumen.

El actual contexto de avances a nivel normativo y de propuestas de políticas, muestra la relevancia que ha adquirido la llamada Educación Emocional en el sistema educativo. Sin embargo, en este artículo buscamos mostrar que ésta no es la única perspectiva con la que se abordan las emocionalidades y que, en rigor, su abordaje ya tiene cierto recorrido en diferentes propuestas pedagógicas e institucionales.

Así, la revisión bibliográfica desarrollada permite recuperar lineamientos que se derivan de postulados teóricos diferentes, en los cuales es posible reconocer heterogeneidades en las concepciones empleadas sobre las emociones y sus significaciones. En el marco de estas diferentes líneas, la perspectiva de la Educación Emocional se suma como una propuesta reciente, vigorizando el debate sobre las emociones (con posturas a favor y en contra), pero también generando cierto solapamiento e imprecisión en las definiciones, objetivos y estrategias.

Las tres escuelas relevadas comparten la característica de presentar improntas institucionales distintivas, intervenir sobre colectivos de jóvenes en situación de vulnerabilidad e implementar propuestas de trabajo con aspectos socioemocionales. No obstante, al analizar los objetivos, fundamentos y estrategias de implementación, se evidencian diferentes sentidos construidos sobre el abordaje de las emociones.

La Escuela A presenta la particularidad de que cuenta con un diseño curricular por competencias, en donde los aspectos emocionales están vinculados principalmente a la capacidad de resolución de problemas. Si bien la decisión de planificar por competencias se debe a la búsqueda de estrategias para disminuir los elevados índices de repitencia que presentaba la institución, se reconoce la importancia de las competencias transversales en los procesos de inserción laboral juveniles. Cabe resaltar la impronta institucional de la escuela, que comparte el objetivo central de brindar a los/as jóvenes apoyos para su inclusión social y laboral. Por eso, en dicha escuela se enfatiza la formación en oficios y se brinda puentes con el trabajo.

En la Escuela B el esfuerzo principal de la institución se concentra en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes. El trabajo con las emociones se integra en la generación de condiciones

pedagógicas que favorezcan la continuidad y permanencia educativa, atendiendo la diversidad de trayectorias. Esto se lleva adelante a través del desarrollo de un proyecto institucional con eje en la inclusión social. Entre las dimensiones más importantes ligadas con el desarrollo de las emociones que se promueven en esta institución, se encuentran: el autoconocimiento, la cooperación/grupalidad, la resolución de conflictos y la construcción de un proyecto de vida. Estas dimensiones son abordadas de manera emergente y transversal dentro de la escuela, así como a partir de la implementación de un proyecto de extensión universitaria.

La Escuela C se enmarca en un contexto de avances en materia legislativa provincial que promueven la transformación de la escuela secundaria. En efecto, a su diseño curricular orientado a la Robótica, se le suma la implementación de metodologías de enseñanza (aulas inversas, gamificación y otras) y de prácticas institucionales que suponen el uso de las tecnologías, la integración de saberes y disciplinas a partir de proyectos, en donde también se incluye el abordaje de la emocionalidad. En su propuesta educativa, la incorporación de la Educación Emocional, si bien se orienta a mejorar el clima educativo como estrategia para reducir el desgranamiento y favorecer el aprendizaje, se postula como una estrategia más para generar la transformación de la propuesta educativa del nivel secundario, que promueva otra dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgando centralidad a la construcción de las auto-confianzas, la auto-reflexión, la autonomía y también la auto-regulación en el marco de procesos de convivencia saludables.

Como puede verse, la temática de las emociones en las distintas escuelas incluye variadas estrategias y sentidos. Las escuelas analizadas muestran, en diálogo con sus perfiles institucionales, significaciones distintas en cuanto al trabajo que desarrollan con las emocionalidades. Al respecto, el estudio resalta dos cuestiones centrales. Por un lado, evidencia que no todas las experiencias institucionales de trabajo con las emociones adhieren a los postulados de la Educación Emocional, tal como se viene observando en los debates en el sistema educativo y tal como parecen advertir las posturas más críticas al respecto. Sin embargo, el abordaje de los aspectos emocionales se considera relevante en diferentes instituciones educativas en función del trabajo con jóvenes, en especial, en condiciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, el estudio muestra que, si bien nos encontramos frente a propuestas educativas que emergen como novedosas, no puede desconocerse que las mismas dialogan con experiencias y debates que ya tienen su tradición en el campo educativo.

En un reciente dossier se planteaba que la Educación Emocional tiende a generar posturas en contra y a favor, bastante antagónicas. Pero como plantea Nobile (2019) “*ambas posturas pecan de ciertas carencias – unas por reforzar ciertas lecturas unidimensionales, otras por tirar por la borda toda una dimensión de la vida social que resulta rica e imprescindible para los propósitos educativos–*” (p. 6). En el marco de estos debates y al calor de los avances de estas propuestas, el artículo buscó contribuir con evidencias empíricas situadas territorialmente, para mostrar la diversidad de sentidos y experiencias vinculadas con las emociones en la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2018) Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*. 9-17.
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (1), 24-48.
- Andrade, D. (2015). Emotional Economic Man: Power and Emotion in the Corporate World. *Critical Sociology*, 41 (4-5), 785-805.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, Estado Unidos: BID/ Fondo de Cultura Económica.

- Bisquerra, R. (2017). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brewer, L. y Comyn, P. (2015). *Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies*. Ginebra, Suiza: International Labour Office (ILO).
- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Programa de formación y certificación de competencias laborales, Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires, Argentina: MTEySS.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Drolas, A. (2011). Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias. En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (comps.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización* (43-64), Buenos Aires, Argentina: Ciccus-Ceil-Piette.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y Nuevas Tecnologías: Los Desafíos Pedagógicos Ante El Mundo Digital- en el VI Foro Latinoamericano de Educación-* Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Neuquén, Argentina: Topos, editorial del IPEHCS/EDUCO. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/15897>
- Gautié, J. (2004). Repensar la articulación entre mercado del trabajo y la protección social en el postfordismo. *Cuadernos de Relaciones Laborales* (22), 147-184.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Jacinto, C. (2017). Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. Las intervenciones del tercer sector en las transiciones de la educación al trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21 (4), 177-195.
- Jacinto, C. (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última Década* 17 (30), 67-92.
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*. Edición digital, 6, <https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay: ILO/Cinterfor.
- Millenaar, V. (2018). Servir y agrandar. Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía. En Jacinto, C. (coord.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. (59-80) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum* 20, 22-33.
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa* 28 (51), 6-14.
- Noboa, L., Panizza, M. E. y Ravela, P. (2014). *La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación*. Montevideo, Uruguay: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Paris, Francia: OECD.
- Quatrini, D. (2014). *La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Mención en Sociología, Universidad Nacional de Cuyo.
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? *Ruta maestra 1*, 101-109.
- Roberti, E. (2018). *Políticas de inclusión sociolaboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense*. Tesis de doctorado. FaHCE-UNLP.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 9(3), 185-211.

- SCANS (1991). *Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas*. Informe de la Comisión SCANS para América 2000, The Secretary's Commission On Achieving Necessary Skills (Scans) Departamento De Trabajo De Los Estados Unidos.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencia. En De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro* (111-128), Buenos Aires, Argentina: CLACSO/Trabajo y Sociedad.
- Tobeña V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (205-237), Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Homo Sapiens.
- Vargas Zuñiga, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Vivas García, M. (2003). La Educación Emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de investigación*, 4(2), 1-22.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 19 (63), 1091-1115.

## LEYES

- Ley N° 6398 de Educación Emocional, Corrientes, año 2016.
- Ley N° 209 de Educación Emocional, Misiones, año 2018.
- Ley N° 212 de Educación Disruptiva, Misiones, año 2018.
- Resolución N° 0536 Líneas de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades socio-afectivas y espirituales, Formosa, año 2019.
- Ley de Educación de la Provincia de San Juan N° 1327, año 2015.

## NOTAS

- 1 Al momento de la indagación (2019-2020), dos provincias contaban con Leyes de Educación Emocional (Corrientes, Ley N° 6398/16, y Misiones, Ley N° 209/18) y en otras dos, la temática estaba incluida como política a través de una resolución (Formosa, Res. N° 0536/19) o integrando la definición de la ley educativa provincial (San Juan, Ley N° 1327/15). Además, a nivel nacional, el Consejo Federal de Educación, a través del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Res. N° 285/16), estableció la necesidad de promover el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes con la finalidad de mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral en todos los niveles y modalidades educativos.
- 2 El estudio de casos institucionales que aquí se presenta es un recorte de una investigación de mayor escala: el proyecto FONIETP 2019/883 “Las Competencias Transversales y Socio Emocionales (CTSE) en el sistema educativo. El caso de la ETP”, dirigido por Verónica Millenaar y co-dirigido por Eugenia Roberti. El objetivo fue identificar el alcance de la incorporación de las competencias transversales y socioemocionales, tanto a nivel nacional, como en todas las jurisdicciones del sistema educativo, así como de relevar y analizar las principales políticas, programas y acciones que incluyen el desarrollo y fortalecimiento de las mismas en la modalidad de la educación técnico-profesional.
- 3 La revisión bibliográfica en base a estos ejes es un “ejercicio ordenador” de perspectivas, conceptos y líneas argumentales, cuya clasificación no se evidencia de tal manera en los textos relevados.
- 4 Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995) acuñaron el término de Inteligencia Emocional, que comprende cinco ejes constitutivos: conocimiento de uno mismo, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales.
- 5 Es una iniciativa provincial surgida en 2015 para profundizar la alfabetización digital y la inclusión de las TIC en el aula mediante el desarrollo de software, contenidos educativos locales y formación, recurriendo al modelo de Aula Inversa a través de la plataforma on-line.
- 6 La gamificación (término que castellaniza la palabra game “juego”) consiste en incorporar juegos como parte de las estrategias pedagógicas, para motivar e incentivar actitudes y conductas de estudiantes.





## Nivel socioeconómico y brecha entre los logros educativos de los sectores público y privado en Argentina. PISA 2018

Socioeconomic level and gap between educational attainment of the public and private sectors in Argentina. PISA 2018

*Nora Liliana Dari*  
Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional  
de Quilmes, Argentina  
ndari@unq.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-335>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922012>

*Silvia Susana Quiroz*  
Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional  
de Quilmes, Argentina  
squiroz@uvq.edu.ar

*Rubén Alberto Cervini*  
Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional  
de Quilmes, Argentina  
racervini@fibertel.com.ar

Recepción: 24 Septiembre 2021  
Aprobación: 22 Diciembre 2021

### RESUMEN:

En Argentina, el mejor desempeño de las escuelas privadas frente a las públicas ha sido una constatación reiterada en las evaluaciones de aprendizaje. Los estudios orientados a determinar si tal brecha se debe exclusivamente a factores socioeconómicos o si una proporción significativa se explica por factores institucionales son divergentes. El objetivo de este trabajo es aportar conocimiento acerca de esta disyuntiva con los datos de PISA 2018. Los puntajes de matemática y lectura en las muestras de las cinco unidades geográficas incluidas en el relevamiento se analizan con modelos de regresión multinivel. Los indicadores de “control” son: educación de los padres, bienes en el hogar y sus respectivos promedios en la escuela. Los resultados indican que las diferencias entre ambos tipos de escuela se desvanecen al controlar por esos indicadores, en ambas disciplinas y en todas las regiones geográficas. Los resultados se confrontan con los obtenidos por otros estudios.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza privada, rendimiento escolar, enseñanza secundaria, PISA 2018, Argentina.

### ABSTRACT:

In Argentina, the best performance of private schools compared to public schools has been a repeated finding in learning evaluations. The studies aimed at determining whether such a gap is due exclusively to socioeconomic factors or whether a significant proportion is explained by institutional factors are divergent. The objective of this work is to provide knowledge about this dilemma with the PISA 2018 data. The mathematics and reading scores in the samples of the five geographic units included in the survey are analyzed with multilevel regression models. The indicators of “control” are parent education, goods at home, and their respective averages at school. The results indicate that the differences between both types of schools disappear when controlling for these indicators, in both disciplines and in all geographic regions. These results are compared with those obtained by other studies.

**KEYWORDS:** private education, academic achievement, secondary education, PISA 2018, Argentina.

### INTRODUCCIÓN

Si en la gran mayoría de las escuelas el alumnado es nítidamente homogéneo en su composición socioeconómica y ésta a su vez, es la principal variable explicativa de las desigualdades entre los aprendizajes

promedios de las escuelas, puede afirmarse que existe segregación socioeconómica institucional en el sistema educativo, implicando que el principio de igualdad en la oportunidad de aprendizaje está siendo transgredido.

La conformación del sistema educativo en redes institucionales pública y privada puede constituir el principal mecanismo de reproducción de las inequidades educativas en los niveles de aprendizaje. De hecho, los análisis sobre los resultados de evaluaciones estandarizadas de rendimiento escolar recurrentemente constatan que los rendimientos de las escuelas privadas son notablemente superiores a los de las escuelas estatales. Si tal diferencia fuese explicada en su totalidad por características socioeconómicas del alumnado de la escuela, quedaría probada la hipótesis de inequidad educativa institucional. De lo contrario, podría argüirse que tales brechas de aprendizaje son causadas, aunque sea en parte, por diferencias en procesos institucionales o educativos, tales como estilos de gestión, formas de organización o prácticas pedagógicas, justificándose así las políticas que apoyan la expansión del sector privado. Este tema es de especial relevancia en Argentina dado que el 30,7% de la matrícula en el nivel secundario corresponde al sector privado, uno de los porcentajes más elevados de la Región (SITEAL, 2013). El objetivo principal del presente artículo es abordar este interrogante con los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) del año 2018, implementado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

## ANTECEDENTES

El análisis de los datos de PISA 2015 de América Latina ha constatado que esta es una región con alta segregación socioeconómica escolar, ocupando la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) el 1º lugar y estando Argentina entre los 13º y 15º lugares de segregación (Vázquez, 2016). También se ha demostrado la relevancia de la división del sistema educativo en público y privado en el desarrollo y mantenimiento de la segregación social educativa (Krüger, 2017). Adicionalmente, los datos de encuestas de hogares y poblacionales han confirmado ese alto nivel de segregación, tanto en América Latina (Arcidiácono, Cruces, Gasparini, Jaume, Serio, y Vázquez, 2014), como en Argentina (Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez, 2011), donde viene aumentando sostenidamente durante las últimas décadas.

Dado que la conformación institucional del sistema educativo se superpone con su segmentación socioeconómica, investigar la brecha entre los niveles de aprendizaje de alumnos de ambos sectores adquiere una especial relevancia.

Algunos estudios han analizado datos de PISA y otras bases de datos con las técnicas de variables instrumentales (VI) con el fin de superar los problemas de endogeneidad, y de descomposición de Oaxaca-Blinder (O-B) para identificar las variables explicativas de tal brecha entre los logros de los alumnos en ambos tipos de escuela. Estos estudios difieren en la identificación de las principales características explicativas de esa brecha. De acuerdo a los datos de PISA del 2009, en Colombia la repitencia escolar del alumno, al tiempo que el nivel socioeconómico familiar y las variables de la escuela no serían significativas (Castro Aristizabal, Giménez Esteban y Pérez Ximénez-De-Embún, 2014); en el mismo país pero con los datos de la prueba SABER 11 de 2014, realizada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES-, serían primero algunas características de la escuela, y a seguir, el estatus socioeconómico y cultural de la familia hogar (Castro Aristizabal, Díaz Rosero y Tobar Bedoya, 2016); con base en los datos de PISA 2012, en Costa Rica serían la educación de la madre y del padre, el índice de riqueza y de posesiones culturales (Giménez y Castro, 2017), mientras que con los mismos datos y un enfoque metodológico similar, Fernández y Del Valle (2013), concluyen que los principales factores serían el grado que cursa y la repitencia escolar; otro estudio analiza los datos de del PISA 2012 para 8 países de América Latina e identifica sexo, condición de repetidor, esfuerzo y disciplina del alumno como las variables de mayor poder explicativo (Castro Aristizabal, Giménez Esteban y Pérez Ximénez-De-Embún, 2017). Finalmente, un estudio analizó los datos de PISA 2012 de Argentina utilizando regresiones tipo 'Función de Producción Educativa' (FPE), identificando la

autonomía escolar, las calificaciones de los docentes, el nivel socioeconómico y el género del alumno como predictores significativos (De Hoyos Navarro, Holland y Troiano, 2015).

De acuerdo a todos estos estudios, la distancia público-privado se mantiene significativa, aún después de ajustar por todas esas variables, es decir, persiste una brecha significativa entre los resultados de aprendizaje de escuelas públicas y privadas sin ser explicada. Pero, todos ellos poseen en común dos características:

a) En primer lugar, usan las técnicas de VI, B-O, micro-simulación y/o de regresión clásicos, y no modelos multinivel. Se aduce que la elección de esas técnicas permite (i) develar la existencia de endogeneidad, procedimiento que no se puede llevar a cabo con los modelos multinivel, lo cual puede llevar a estimar coeficientes sesgados e inconsistentes; (ii) estimar la contribución década conjunto de variables a la explicación de las desigualdades en los resultados de las pruebas de aprendizaje.

Pero si no se usa la técnica multinivel con datos de estructura anidada que violan el supuesto de aleatoriedad particularmente acentuada por la fuerte segmentación socioeconómica del sistema educativo demostrada por los estudios referenciados anteriormente, los coeficientes estimados con aquellas técnicas también podrían ser inconsistentes y poco confiables.

b) En segundo lugar, pero quizás lo más importante, ninguno de esos estudios incluye la composición socioeconómica del alumnado de la escuela, una variable extensamente contemplada por las investigaciones acerca de esta temática, y particularmente importante para los países de América Latina dado el demostrado alto nivel de segregación socioeconómica del sistema educativo.

Otro estudio que analiza los datos de PISA 2009 con modelos multinivel para estimar el efecto del sector institucional y que incluye los indicadores ‘nivel socioeconómico del alumno’ (index of economic, social and cultural status: ESCS) y ‘nivel educativo de los padres en años’ (number of years of schooling: PARED), ambos construidos por PISA, concluye que la diferencia entre ambos sectores permanece significativa al 1% bajo control de esas variables (De Jorge-Moreno, 2016). Pero nuevamente, llama la atención que dicho estudio no modela el nivel socioeconómico promedio de los alumnos de la escuela -promedios de ESCS y PARED-, lo cual torna endeble esa conclusión.

En Argentina, varios análisis multinivel han constatado que, si se incluye aquella variable, la diferencia de rendimientos promedios sectoriales se desvanece. Así fue informado por un primer análisis multinivel de datos censales con 130.000 estudiantes en 3.300 escuelas (Cervini, 2003), y reconfirmado por estudios posteriores con datos de PISA/2006 (Formichella, 2011) y PISA/2009 (Formichella y Krüger, 2013; Ibáñez Martín, 2017; Marchionni, Pinto y Vázquez, 2013), a nivel país, y con PISA/2012 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Dabenigno, Austral, Iñigo y Larripa, 2014). Otro estudio que analiza los datos de PISA 2006 y 2009 con modelos de regresión lineal y no con modelos multinivel, pero incluye la medición del contexto socioeconómico de la escuela, llega a la misma conclusión (Albornoz, Furman, Podestá, Razquin, y Warnes, 2016).

No obstante, estudios de análisis regresional multinivel con los datos de PISA 2009 (Fernández y Cardozo, 2011) y PISA 2015 (Krüger, 2017), que incluyen el ESCS de la familia y su promedio en la escuela como únicos indicadores de “control”, concluyen que en Argentina y otros países de la Región, la distancia entre instituciones educativas pública y privada continúa estadísticamente significativa.

Se pueden extraer dos conclusiones de la literatura revisada: (a) los estudios que usan técnicas diferentes de la regresión multinivel concluyen que una proporción importante de la brecha público-privada queda sin ser explicada, aun cuando se incluyan indicadores de la composición socioeconómica de la escuela; (b) en general, el uso de modelos de regresión multinivel que incluyan esta última variable resulta en la explicación total de la brecha público/privado, aunque en algunos casos, también esta estrategia técnica ha llevado a proclamar su persistencia.

Esta última divergencia podría explicarse por dos razones:

(i) La medición utilizada. PISA construye ESCS aplicando modelos factoriales a tres variables: bienes y libros en el hogar, educación de los padres y estrato ocupacional más alto de los padres. Por tanto,

el estatus socioeconómico es considerado un constructo latente. En estos modelos tipo Raschs un ítem se altera no se modifica necesariamente la variable latente, pudiendo incidir solo en la precisión de la medición. Es ampliamente extendido y aceptado para el análisis de las pruebas de logro dado que miden una variable latente: la habilidad del alumno, causa del comportamiento de los ítems de la prueba. Pero, el nivel socioeconómico es el efecto, no la causa de los indicadores que lo miden (ej.: bienes en el hogar). Si uno cambia (ej.: mayor cantidad de bienes) causa un cambio en el nivel socioeconómico, resultado de la composición de indicadores válidos.

ii) Un solo indicador. Al usar un solo índice se satisface el criterio de parsimonia y se resuelven los posibles problemas de “colinealidad”, pero se pierde capacidad explicativa, prioritaria para el problema bajo estudio. Por el contrario, ella se maximiza si se incluyen todos los indicadores disponibles y válidos del nivel socioeconómico familiar y de la escuela.

Un análisis multinivel de los datos de PISA 2015 que incluyó tres indicadores simultáneamente (educación de los padres, libros y bienes en el hogar), demostró que la brecha sectorial se explicaba totalmente por tales indicadores, constatando, además, la menor eficacia predictiva del ESCS de PISA frente a esos indicadores. Sin embargo, los datos de PISA 2015 habían sido objetados por las autoridades nacionales por supuestos defectos en la muestra.

En el presente estudio se pretende evaluar si aquellos resultados se mantienen válidos con los datos de PISA 2018. Además, estos datos permiten enriquecer el análisis debido a que en Argentina se incluyó una sobre muestra en cuatro provincias del país, lo cual permite verificar si los resultados varían entre tales unidades.

## METODOLOGÍA

### Datos

En Argentina, PISA de 2018 incluyó a los alumnos entre 15 años y 3 meses y 16 años y 2 meses, asistiendo al 7° de primaria en adelante. Por otra parte, el gobierno decidió incluir sobremuestras en cuatro provincias del país (“regiones adjudicadas”), a saber: Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De aquí en adelante, a estas 4 provincias y al conjunto de las restantes provincias se las denominará “regiones”.

La muestra se conformó con 445 escuelas y 14.546 estudiantes. En el presente análisis se incluyeron solo escuelas con 5 o más alumnos para lograr mayor estabilidad en las estimaciones. A los datos perdidos se les imputa el valor promedio de la escuela, justificado por la alta segmentación socioeconómica del sistema educativo. Con base en estos criterios, la muestra analizada se compone de 11.959 alumnos en 445 escuelas.

### Variables dependientes

Con las pruebas de Matemática y Lectura, PISA mide las competencias, habilidades y aptitudes de estudiantes de 15 años para manejar información, analizar y resolver problemas y enfrentar situaciones propias de la vida adulta actual<sup>1</sup>. En cada prueba, PISA estima 10 “valores plausibles” (PV) para cada estudiante y recomienda usar los 10 valores plausibles separadamente y por lo tanto, el coeficiente estimado final es el promedio de las 10 estimaciones correspondientes a los valores plausibles.

## Variables independientes

Además del tipo de escuela, se incluyen el nivel socioeconómico familiar y de la escuela como variables de “control” (Cuadro 1). Todos los indicadores han sido considerados como intervalares y centrados en su media, excepto el tipo de gestión de la escuela (variable ‘dummy’).

## CUADROS

CUADRO 1  
Definiciones de indicadores

Nivel socioeconómico familiar		
Bienes y servicios en el hogar (suma)	ST011_1 - _12; _16 - _19; ST012_2; _6 - _8 dicotomizados: ninguno=0; uno o más=1.	0 - 20 Suma de 20 bienes y servicios en el hogar
Educación de los padres (suma)	ST005, ST006; ST007 ST008	Rango: 2 - 12 1 = ninguna; 2 = primaria incompleta; 3 = primaria completa o secundaria incompleta; 4 = secundaria completa; 5 = universitario o terciario; 6 = posgrado.
Características de la escuela		
<i>Titularidad y recursos</i>		
Tipo de gestión	SCO13	Pública= 0; Privada= 1
<i>Composición socioeconómica</i>		
Promedio de bienes y servicios en el hogar		
Promedio de la suma de educación de los padres		

Elaboración propia.

Nota: STO: Cuestionario para el alumno; SCO: Cuestionario para el Establecimiento.

## Técnica y estrategia de análisis

Se aplica el análisis correlacional multinivel, recomendado para analizar variaciones en variables de individuos (ej: habilidad del alumno) miembros de un grupo (ej.: escuela). La variación total de la variable-criterio se descompone en las variaciones “intra-escuela” y “entre-escuela. En la parte fija del modelo se estiman los parámetros que definen la línea promedio para toda la muestra, representando las relaciones entre el resultado en las pruebas y los predictores considerados, suponiendo constancia de la intensidad de esas correlaciones en todas las escuelas, mientras que en la parte aleatoria son estimadas las variaciones de los parámetros en cada nivel de agregación.

En el modelo “vacío” (sin predictores), la varianza se descompone en los dos niveles: alumno y escuela. Para lectura, por ejemplo, se expresa así:

$$\text{lect}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons}$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

$\sigma_{\epsilon_0}$ , y  $\sigma_{\mu_0}$

donde  $\text{lect}_{ij}$  es el puntaje en lectura del alumno  $i$  en la escuela  $j$ ;  $\text{cons}$ : constante=1;  $\beta_0$ : desempeño promedio estimado;  $\epsilon_{0ij}$ : "residuo" nivel alumno, para el  $i$ -ésimo alumno en la  $j$ -ésima escuela;  $\mu_{0j}$ : residuo nivel escuela, para la  $j$ -ésima escuela;  $\epsilon_{0ij}$  y  $\mu_{0j}$ : cantidades aleatorias, con media=0, no correlacionadas y con distribución normal;  $\sigma^2_{\epsilon_0}$ , y  $\sigma^2_{\mu_0}$ : varianzas de  $\epsilon_{0ij}$  y  $\mu_{0j}$ , respectivamente.

Modelo final se expresa así:

$$\text{lect}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + \beta_1 \text{privada}_{ij} + \beta_2 \text{NSE}_{ij} + \beta_3 \text{NSE\_ESC}_{ij}$$

donde  $\text{privada}_{ij}$ : la escuela  $j$  privada (=1) o no (0);  $\beta_1$ : diferencia de puntaje promedio entre escuelas públicas y privadas;  $\beta_2$ : asociación entre puntaje y dos indicadores del nivel socioeconómico familiar (NSE);  $\beta_3$ : intensidad de la relación entre puntaje y la composición socioeconómica de la escuela (NSE\_ESC). Se utiliza el test de hipótesis anidada ( $\chi^2$  log likelihood) para determinación de significación estadística. Estos modelos son procesados para cada uno de los valores plausibles.

## RESULTADOS

En el Cuadro 2 se presentan el nivel socioeconómico - promedio de la educación familiar y de los bienes y servicios en el hogar -, y la frecuencia relativa de la escuela privada, con base en los datos de la muestra. CABA expone los niveles más altos tanto socioeconómico como de participación de la escuela privada, seguido por Córdoba. En general, el grado de privatización acompaña al nivel socioeconómico de cada región.

CUADRO 2  
Características socioeducativas por regiones

Indicadores	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
Educación familiar	7,15	7,48	9,09	7,55	7,24
Bienes y servicios	11,64	12,10	13,53	12,54	11,26
Educación privada (%)	25,22	37,29	54,16	45,50	30,23

Elaboración propia.

Nota: Bs. As.: Provincia de Buenos Aires; CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). País: resto de las Provincias.

## Efecto escuela

De acuerdo a los resultados del modelo "vacío" (Cuadro 3), existen diferencias de rendimientos promedio entre las regiones, las cuales acompañan al nivel socioeconómico y de privatización de la educación. Las proporciones de la varianza correspondiente al nivel escuela son altamente significativas - superan el tercio de la variación total - y pueden interpretarse como el efecto 'bruto' de la escuela (correlación intra-clase).

**CUADRO 3**  
Modelo incondicional – Matemática y Lectura

Puntaje y Varianzas	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
	Matemática				
Puntaje promedio	354,7	377,0	433,2	396,8	357,1
<i>Varianzas (%)</i>					
Escuela	38,3	35,4	35,8	36,3	40,2
Alumno	61,7	64,6	64,2	63,7	59,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Varianza total estimada	6836,2	6743,7	6460,3	6312,3	6337,4
	Lectura				
Puntaje promedio	372,2	401,6	453,4	421,6	380,6
<i>Varianzas (%)</i>					
Escuela	36,9	33,7	33,9	36,7	39,7
Alumno	63,1	66,3	66,1	63,3	60,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Varianza total estimada	9395,0	9075,4	8695,7	8375,3	8962,1

Elaboración propia

## La distancia estatal- privada

Se incorpora ahora el indicador de titularidad de la escuela y se recalculan los coeficientes (Cuadro 4). Los resultados indican que, en ambas asignaturas y en todas las regiones, la distancia entre los rendimientos promedios de ambos sectores es altamente significativa, de lo cual se infiere que quienes asisten a escuelas privadas de cualquier región tienen mayor probabilidad de obtener puntajes significativamente más altos que los que asisten a escuelas públicas. En todas las regiones, esta brecha en el rendimiento es claramente más acentuada en lectura. Nótese la diferencia en la magnitud de la brecha entre la región de nivel socioeconómico más aventajado (CABA) con relación a la de menor nivel socioeconómico (Tucumán) en ambas disciplinas.

**CUADRO 4**  
 Coeficientes multinivel (err. std.) de Privada y descomposición (%) de la varianza escuela, según Regiones. Matemática y Lectura

Niveles	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
Matemática					
Privada	57,4*	64,8*	36,3*	62,8*	76,6*
<i>err.std.</i>	(12,1)	(11,7)	(10,6)	(8,1)	(10,3)
<i>Varianzas residuales (%)</i>					
<i>Escuela</i>	29,5	21,9	30,7	20,9	22,1
<i>Alumno</i>	61,7	64,7	64,2	63,7	59,8
<i>Total</i>	91,2	86,6	94,9	84,6	81,9
<i>Varianza total</i>	6237,6	5837,5	6132,3	6312,3	5187,7
Lectura					
Privada	67,3*	78,0*	40,1*	80,9*	90,1*
<i>err.std.</i>	(13,1)	(12,9)	(11,7)	(8,8)	(11,77)
<i>Varianzas residuales (%)</i>					
<i>Escuela</i>	28,2	19,1	29,3	17,6	21,8
<i>Alumno</i>	63,1	66,3	66,1	63,3	60,3
<i>Total</i>	91,4	85,5	95,4	80,9	82,1
<i>Varianza</i>					

Elaboración propia.  
 (\*\*\*) Prob. ≤ 0.001

Incluir el sector de dependencia ha ocasionado una caída significativa de la variación “entre-escuela” inexplicada (residuo) respecto del modelo “vacío”, con diferencias regionales importantes. Tucumán ostenta los valores más extremos: 18,1 y 17,9 puntos porcentuales, en matemática y lectura, respectivamente. En CABA esos valores apenas sobrepasan los 5 puntos porcentuales.

Aparentemente, el sector institucional explicaría una proporción significativa de las diferencias entre los rendimientos promedios de las escuelas. La pregunta clave es si esa capacidad explicativa se justifica por las mejores condiciones socioeconómicas de los alumnos que concurren a las escuelas privadas o si, por el contrario, algunas características institucionales o pedagógicas propias de esas instituciones que no han sido medidas aquí, harían parte de tal capacidad explicativa.

### Efecto del nivel socioeconómico familiar

Ahora se modelan el nivel socioeconómico familiar en matemática (Cuadro 5, M2) y en lectura (Cuadro 6, M2). Los coeficientes estimados resultan significativos en ambas disciplinas y en todas las regiones, indicando que los alumnos en familias con mayor “capital económico y/o cultural” tendrán una probabilidad mayor de lograr rendimientos más altos en las dos asignaturas.



**CUADRO 5**  
 Coeficientes multinivel (err. std.) de indicadores socioeconómicos, según Regiones - Matemática

Indicadores	Regiones									
	País		Bs. As.		CABA		Córdoba		Tucumán	
	M2	M3	M2	M3	M2	M3	M2	M3	M2	M3
<b>Familia</b>										
Bienes	3,7*	3,2*	4,1*	3,6*	3,9*	3,6*	3,0*	2,7*	3,0*	2,6*
Educación	3,9*	3,1*	2,7*	1,6*	3,8*	3,0*	5,1*	4,4*	3,3*	2,3*
<b>Escuela</b>										
Bienes		8,9*		8,7*		9,2*		9,1*		12,1*
Educación		10,8*		13,6*		8,0		13,7*		6,8
<i>Varianzas residuales (%)</i>										
Escuela	22,9	7,0	22,6	6,3	22,4	10,9	22,9	7,7	25,1	5,5
Alumno	58,8	58,8	62,1	62,1	61,1	61,1	60,5	60,4	57,9	58,0
Total	81,6	65,8	84,7	68,5	83,5	72,0	83,4	68,1	83,0	63,5
Varianza total estimada	5581,7	4495,8	5710,3	4616,9	5394,0	4652,0	5262,9	4299,1	5260,6	4021,2

Elaboración propia.  
 (\*\*\*) Prob. ≤ 0.001

**CUADRO 6**  
 Coeficientes multinivel (err. std.) de indicadores socioeconómicos, según Regiones - Lectura

Indicadores	Regiones									
	País		Bs. As.		CABA		Córdoba		Tucumán	
	M2	M3	M2	M3	M2	M3	M2	M3	M2	M3
<b>Familia</b>										
Bienes	3,9*	3,4*	4,4*	3,8*	4,5*	4,1*	3,5*	3,2*	3,1*	2,6*
Educación	3,7*	2,9*	2,1*	1,1	4,1*	3,1*	6,0*	5,1*	2,6*	1,5
<b>Escuela</b>										
Bienes		11,7*		13,0*		8,5**		11,3*		15,7*
Educación		12,2*		10,6*		11,2*		13,8*		7,6
<i>Varianzas residuales (%)</i>										
Escuela	23,5	6,1	23,3	7,7	21,6	10,9	22,7	7,7	27,5	5,3
Alumno	60,7	61,0	64,3	64,4	63,3	63,3	60,1	60,1	59,3	59,3
Total	84,2	67,1	87,6	72,1	84,9	74,2	82,8	67,8	82,8	64,6
Varianza total estimada	7908,8	6307,6	7949,8	6545,3	7382,8	6450,1	6933,6	5678,8	7773,0	5789,6

Elaboración propia.  
 (\*) Prob. ≤ 0.001

Los dos indicadores individuales del alumno tienen mayor capacidad explicativa de la varianza ‘entre-escuela’ que de la ‘intra-escuela’: en ambas materias y todas las regiones, su inclusión ocasiona una reducción notoria de la varianza “entre-escuela”, siendo en Tucumán y el resto del país superior a 15 puntos porcentuales; en cambio, las mayores reducciones de la varianza ‘intra-escuela’ apenas alcanzan 3,1 y 3,3 puntos porcentuales en CABA y Córdoba, respectivamente. Tales resultados evidencian la extrema segmentación socioeconómica del sistema educativo: características socioeconómicas de los alumnos explican una robusta porción de la varianza “entre-escuelas”.

## Composición socioeconómica de la escuela

Se adicionan ahora los promedios de los dos indicadores de nivel socioeconómico en las escuelas y se recalculan los coeficientes para matemática (M3) y lectura (M3). La atención se dirige ahora a los cambios en la varianza del nivel escuela.

Como era esperable, existe multicolinealidad entre estos predictores socioeconómicos, por lo cual algunos aparecen como estadísticamente no significativos, cuando en realidad lo serían si fuesen analizados individualmente, y en otros los niveles de significación de sus coeficientes cambian de valor. Dado que interesa el efecto total de estos factores exógenos de ‘control’ en relación al supuesto efecto de la titularidad institucional, la resolución de la ‘multicolinealidad’ y la búsqueda del modelo más parsimonioso no son tratadas en este artículo.

De la alta significación estadística de la mayoría de las nuevas estimaciones se deduce no solo que mayor nivel económico-cultural familiar predice mejores desempeños en ambas pruebas, sino también que, de alumnos con orígenes familiares similares, aquellos que concurren a escuelas de más baja ‘composición’ socioeconómica tendrán mayores probabilidades de obtener desempeños más bajo en ambas materias evaluadas.

Pero quizás la constatación más relevante sea la abrupta caída de la varianza residual en el nivel escuela. Estos indicadores explican un alto porcentaje de la varianza “entre-escuela” de ambas asignaturas. En el caso más extremo -Tucumán-, este modelo deja inexplicada al 63,5% de la varianza total, pero este descenso se debe casi exclusivamente al descenso de la varianza inexplicada en el nivel escuela: de representar el 40,2% de la varianza inicial total (Cuadro 4: Modelo incondicional) pasa a ser ahora solo el 5,5% de esa varianza. En otras palabras, ha explicado más del 86% de la varianza inicial entre-escuela. Mientras que, en la región con menor efecto de este modelo -CABA-, el porcentaje de varianza entre-escuela que resta por ser explicada después del ajuste por este conjunto de indicadores, es casi del 22%  $[(0.109*4652,0)/(.358*6460,3)*100]$ .

Los resultados en lectura son convergentes con los observados para matemática. Los porcentajes correspondientes a las varianzas residuales del nivel escuela respecto de las varianzas totales se reducen notablemente y se verifican nuevamente, dos casos extremos: CABA con 10,9% y Tucumán con 5,3%. Ello implica que los porcentajes de varianza entre-escuela que restan por ser explicados son 13,4% y 32,2%  $[(.109*8695,7) / (.339*8695,7)]$ , respectivamente.

## Titularidad de la escuela y nivel socioeconómico

Al modelo anterior se le adiciona ahora el indicador de la titularidad de la escuela (*privada*). Los resultados de matemática (Cuadro 7) permiten la siguiente inferencia: más allá de variaciones menores en algunos indicadores de nivel socioeconómico, en todas las regiones, el coeficiente de *privada* se torna no significativo, es decir, la brecha sectorial se explica totalmente por los niveles socioeconómicos familiares e institucionales en todas las regiones.

CUADRO 7  
Coeficientes multinivel (err. std.) - Privada e indicadores socioeconómicos Matemática y Lengua

Indicadores	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
<i>Matemática</i>					
Privada	5,3 (6,58)	6,2 (8,35)	-25,4 (8,53)	8,1 (9,8)	-1,0 (7,38)
<i>Familia</i>					
Bienes	2,9*** (0,35)	3,6*** (0,58)	3,6*** (0,46)	2,7*** (0,42)	2,6*** (0,40)
Educación familiar	2,6*** (0,66)	1,6* (0,82)	3,0*** (0,63)	4,4*** (0,64)	2,3*** (0,75)
<i>Escuela</i>					
Bienes	8,3*** (1,98)	8,1*** (2,16)	12,3*** (4,51)	8,2*** (3,55)	12,1*** (3,99)
Educación familiar	11,9*** (2,67)	13,1*** (3,14)	9,7 (5,23)	12,7*** (3,69)	7,0 (4,33)
<i>Varianzas residuales (%)</i>					
Escuela	6,9	6,3	9,4	7,6	5,5
Alumno	60,7	62,1	61,1	60,4	58,0
Total	67,6	68,4	70,5	68,0	63,4
<i>Lectura</i>					
Privada	4,5 (7,41)	16,8 (12,38)	-30,7 (9,38)	11,7 (9,92)	0,9 (8,59)
<i>Familia</i>					
Bienes	3,4*** (0,46)	3,1*** (0,44)	4,1*** (0,51)	3,7*** (0,68)	2,6*** (0,51)
Educación familiar	2,9*** (0,70)	4,9*** (0,88)	3,1*** (0,78)	0,8 (1,16)	1,5* (0,87)
<i>Escuela</i>					
Bienes	11,6*** (2,39)	7,6** (4,00)	12,68*** (4,5)	8,8*** (2,74)	15,7*** (4,95)
Educación familiar	11,6*** (3,26)	7,9*** (4,23)	12,71*** (5,2)	-3,2 (5,22)	7,5 (5,31)
Estatus ocupacional		2,0***		2,2***	

Elaboración propia.

(\*) Prob.  $\leq 0,05$ (\*\*\*) Prob.  $\leq 0,001$ 

Respecto de los puntajes en lectura, se llegó a la misma conclusión, pero solo en tres regiones: CABA, Tucumán y resto del País. En Bs. As. y Córdoba el coeficiente de *privada* mantenía significación  $\leq 5\%$ . Con la finalidad de despejar la duda acerca de la eficacia propia de la titularidad institucional, al modelo anterior se le incorporó el estatus ocupacional más alto de los padres (HISEI por sus siglas en inglés) en la escuela. Los resultados se tornan convergentes con los de las otras regiones: los coeficientes de *privada* se tornan no significativos.

## CONCLUSIONES

Al igual que un estudio anterior con los datos de PISA 2015 referidos a todo el país, el análisis de los datos PISA 2018 para las 5 “regiones” de Argentina demostró nuevamente que la brecha público/privado se explica totalmente por las desigualdades socioeconómicas entre alumnos y entre escuelas, y por tanto, no podría

adjudicarse a otras características, sean ellas referidas a diferentes aspectos de la institución escuela como a las diferentes formas que puede asumir la práctica pedagógica dentro de sus aulas. Esta conclusión es válida para matemática y lectura en todas las regiones incluidas con muestras representativas.

Se pusieron en práctica dos criterios metodológicos: (i) se usaron modelos de regresión multinivel; (ii) se incluyeron solamente indicadores de nivel socioeconómico del alumno y de la escuela: dos indicadores fueron contruidos con datos incluidos en las bases en vez de usar el indicador ESCS propuesto por PISA, y se adicionó además, HISEI, indicador construido por PISA.

Estos resultados contradicen las conclusiones de estudios que utilizaron modelos de regresión clásicos (FPE) o técnicas de VI y B-O, y que además no incluyeron la composición socioeconómica del alumnado de la escuela en el análisis, una variable clave para dar respuesta a la pregunta central de investigación. También contradice a un estudio que empleó análisis de regresión multinivel, pero sin incluir la composición socioeconómica de la escuela.

Por otro lado, la principal conclusión de este trabajo es convergente con la mayoría de las investigaciones revisadas que utilizaron modelos de regresión multinivel, modelando la composición socioeconómica de la escuela. No obstante, dos estudios que emplearon análisis multinivel, uno con los datos de PISA 2009 (Fernández y Cardozo, 2011) y otro con los de PISA 2015 (Krüger, 2017), e incluyeron al ESCS de la familia y su promedio en la escuela como únicos indicadores de nivel socioeconómico, concluyeron que la distancia sectorial continúa significativa, aún después del control estadístico por esos indicadores. Los resultados obtenidos en el presente estudio reafirman que la renuncia al uso exclusivo del índice ESCS y la ampliación de la cantidad de indicadores referidos al nivel socioeconómico resultan, por el contrario, en la explicación total de la distancia entre ambos sectores.

El argumento de la mayor eficacia propia de la escuela privada frente a la estatal, sea por las características relativas a la institución o sea por el tipo de práctica pedagógica llevada a cabo en sus aulas, con el objetivo de promover o justificar la expansión de ese sector, no encuentra sustento en los datos de PISA 2018, así como tampoco en otras fuentes de datos disponibles, siempre que sus análisis se realicen bajo ciertas condiciones metodológicas.

La relevancia de las inferencias extraídas en análisis de datos sobre este tema exige atender con cuidado diferentes aspectos metodológicos. Por ejemplo, una publicación del Banco Mundial, basada en la serie PISA 2000-2012 donde se emplean regresión del tipo FPE y un modelo de micro simulación, y sobre todo, no se incluye ningún indicador relativo a la composición socioeconómica de la escuela (De Hoyos Navarro, Holland y Troiano, 2015), concluye que un importante aumento en recursos destinados a la educación pública no tuvo los efectos positivos esperados, dado que los resultados del aprendizaje en ese sector disminuyeron respecto de los logros en las escuelas privadas.

De esta constatación, el estudio infiere la ineficacia de las políticas educativas destinadas a los insumos, constatando, por el contrario, que son ciertas características institucionales, como el grado de autonomía de la escuela para implementar políticas educativas tales como despedir maestros, determinar cursos y formular el presupuesto escolar, propias de las escuelas privadas, las que tienen efecto significativo.

Surge la duda si tal conclusión es sustentable cuando la composición socioeconómica de la escuela no se ha incluido en el análisis y, por tanto, nada se puede afirmar acerca del supuesto efecto propio de tales características. De hecho, tales características institucionales podrían no tener ningún efecto propio, ser simples ‘mediadoras’ del efecto de aquella variable exógena.

Por el contrario, si las diferencias sectoriales se deben exclusivamente a desigualdades en sus ‘composiciones’ socioeconómicas (segmentación socioeconómica), las políticas gubernamentales focalizadas en el sector educativo público se tornan prioritarias, tanto las relativas a los diferentes tipos de insumos cuanto a los programas orientados a minimizar el efecto de los factores condicionamientos socioeconómicos y culturales sobre el aprendizaje escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M. E., Razquin, P. y Warnes, P. E. (2016). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina. *Desarrollo económico*, 56(218), 3-31.
- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2014). La segregación escolar público-privada en América Latina. *Serie Políticas Sociales*, 195, CEPAL. ISSN 1564-4162. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36757>
- Castro Aristizabal, G., Giménez Esteban, G. y Pérez Ximénez-De-Embún, D. (2014). El desempeño educativo escolar en Colombia: factores que determinan la diferencia en rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9, 895-921.
- Castro Aristizabal, G., Díaz Rosero, M. y Tobar Bedoya, J. (2016). Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas saber 11 2014, *Documentos de Trabajo FCEA*, N° 3, ISSN 1909-4469/ ISSN 2422-4642. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21046>
- Castro Aristizabal, G., Giménez Esteban, G. y Pérez Ximénez-De-Embún, D. (2017). Desigualdades educativas en América Latina, PISA 2012: causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados. *Revista de Educación*, 376(abril-junio), 33-61. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, 11(5). ISSN 1068-2341. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360>
- Dabenigno, V., Austral, R., Iñigo, L. y Larripa, S. (2014). Análisis multinivel de los resultados de las pruebas PISA 2012 de Matemática en la Ciudad Autónoma De Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE), Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE), Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/423-analisis-multinivel-de-los-resultados-de-las-pruebas-pisa-2012-de-matematica>
- De Hoyos Navarro, R., Holland, P. y Troiano, S. (2015). Understanding the trends in learning outcomes in Argentina, 2000 to 2012, *Policy research working paper*, N° WPS 7518. Washington, D.C.: World Bank Group.
- De Jorge-Moreno, J. (2016). Factores explicativos del rendimiento escolar en Latinoamérica con datos PISA 2009, *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa* (22), 216-229. ISSN: 1886-516X. D.L: SE-2927-06.
- Fernández, A. y Del Valle, R. (2013). Desigualdad educativa en Costa Rica: La brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional PISA. *Revista CEPAL*, 11, 37-57.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e Instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas De Educación*, 4(1), 33-55.
- Formichella, M. (2011). ¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración? *Revista CEPAL*, 105, 151-166.
- Formichella, M. y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿Es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 127-144.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2011). La segregación escolar en Argentina Reconstruyendo la evidencia, *Desarrollo Económico*, 51(202-203), 189-219.
- Giménez, G. y Castro, G. (2017). ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 195-223.
- Ibáñez Martín, M. (2017). Inclusión y Equidad: Un análisis con base en el acceso y logros para el nivel medio de educación en Argentina, *Semestre Económico*, 20(43), 111-138.
- Krüger, N. (2017). El panorama de la segregación social escolar en América Latina según PISA 2015. *LII Reunión Anual de la AAEP*, Bariloche, Argentina.
- Marchionni, M., Pinto, F. y Vázquez, E. (2013). Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, No. XLVIII Reunión Anual. Recuperado de <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/56421>

- OCDE (2019). *PISA 2018. Assessment and Analytical Framework*. Paris, Francia: OECD Publishing.
- SITEAL (2013). Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina. Dato Destacado 23, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, IIPE-Unesco, Buenos Aires.
- Vázquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico: Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes, *Económica*, 62, 121-184. ISSN: 1852-1649. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/57965>

## NOTAS

- 1 Las principales características de estas dos pruebas se encuentran en OCDE (2019).

## Conocimientos tecnológicos-pedagógicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota de emergencia por docentes universitarios

Pedagogical technological knowledge and use of digital technologies in emerging remote teaching by university teachers

*Martin Omar Moreno Ruiz*  
*Universidad de Sonora, México*  
 martin.moreno@unison.mx

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-336>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922009>

*José Luis Ramírez Romero*  
*Universidad de Sonora, México*  
 jlrmrz@golfo.uson.mx

*Jose Angel Vera Noriega*  
*Universidad de Sonora, México*  
 jose.vera@unison.mx

Recepción: 21 Octubre 2021  
 Aprobación: 29 Diciembre 2021

### RESUMEN:

A raíz de la emergencia sanitaria surgida por la COVID-19 se vieron alteradas las prácticas de enseñanza, incluidas las de nivel universitario. En este trabajo, se describe el diseño metodológico y los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar el nivel de conocimiento tecnológico-pedagógico y el uso de tecnologías digitales de los docentes de una universidad pública mexicana que enfrentaron el reto de enseñar de forma remota durante la pandemia. Para la recolección de los datos se aplicó un cuestionario electrónico a 384 profesores y se analizaron frecuencias, contrastes y correlaciones de variables. Se encontró que los docentes presentan un nivel de conocimiento tecnológico medio, siendo las tecnologías digitales para enseñar y evaluar las menos utilizadas. Se detectó además una correlación entre uso de tecnologías y conocimientos tecnológico-pedagógicos significativa, donde destaca la edad de los profesores como variable moderadora de dichos conocimientos.

**PALABRAS CLAVE:** conocimiento, tecnología digital, pedagogía, enseñanza remota, educación superior.

### ABSTRACT:

The COVID-19 pandemic has altered university teaching. This paper describes the methodological design and results of an investigation that aimed to analyze the level of technological-pedagogical knowledge and the use of digital technologies by teachers of a Mexican public university who had to face the challenge of teaching remotely during the pandemic. To collect the data, an electronic questionnaire was applied to 384 teachers and frequencies, contrasts and correlations of variables were analyzed. It was found that teachers present a medium level of technological knowledge, being digital technologies for teaching and evaluating the least used. A significant and moderate correlation between the use of technologies and technological-pedagogical knowledge was also detected, highlighting age as a moderating variable of technological knowledge.

**KEYWORDS:** knowledge, digital technologies, pedagogy, remote teaching, higher education.

### INTRODUCCIÓN

Como resultado de los confinamientos implementados por la expansión de la crisis de salud provocada por la pandemia de COVID-19, muchos países se vieron obligados a cerrar sus escuelas total o parcialmente; esta medida afectó a más de 1.500 millones de estudiantes alrededor del mundo, de los cuales, 160 millones pertenecen a América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020). Con el fin de satisfacer las necesidades de la población estudiantil y garantizar la continuidad de su aprendizaje, la mayoría de las

naciones implementaron varias medidas (Dreeseni, et al., 2020; UNESCO, 2020; UNICEF, 2020). Una de ellas fue la puesta en práctica del trabajo de manera remota, lo que generó un cambio forzado en la enseñanza hacia la modalidad no presencial. Esta forma de trabajo, dado el contexto y la celeridad con que debió ser implementada, fue conceptualizada por algunos autores como enseñanza remota de emergencia, la cual se define como “un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que, de otro modo, se impartirían de forma presencial o como cursos mixtos o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya disminuido” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020, p. 5).

La enseñanza remota de emergencia requiere, según los especialistas, que los docentes conozcan y estén familiarizados con diversas herramientas, especialmente las basadas en las tecnologías digitales, para comunicarse con estudiantes y guiar, monitorear y evaluar el aprendizaje de forma remota (Ayciriet, 2020; Dussel, Ferrante, y Pulfer, 2020; INFOBAE, 2020; Kiekel, Mczeal y Flores, 2020; Portillo-Berasaluce, López de la Serna & Bilbao-Quintana, 2020; UNICEF, 2020; Zang, 2020). Sin embargo, tradicionalmente la utilización de las tecnologías digitales en la enseñanza no suele tener realmente un sustento pedagógico, por el contrario, generalmente está sujeto a ideas inesperadas y poco fundamentadas, o bien, obedece simplemente a modas, por lo que, en muchos casos, “el uso real de dichas tecnologías en la enseñanza no está al nivel requerido” (Ahmed, Qasem y Pawar, 2020, p. 59).

Partiendo de estas premisas, el objetivo de este trabajo fue analizar el nivel de conocimiento tecnológico-pedagógico y el uso de tecnologías digitales por los docentes de una universidad pública mexicana, quienes enfrentaron el reto de enseñar de forma remota durante la pandemia.

## MODELOS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL A LA ENSEÑANZA

Los esfuerzos por entender la incorporación de las tecnologías digitales en la enseñanza han derivado en el desarrollo de algunos modelos, teorías y marcos de referencia, entre los que destacan el modelo de Sustitución, Argumentación, Modificación y Redefinición (SAMR por sus siglas en inglés); la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT); y el modelo llamado Conocimiento Tecnológico Pedagógico y de Contenido (TPACK), los cuales se describen en los siguientes apartados.

El modelo SAMR, diseñado en el año 2006, propone cuatro niveles para desarrollar e incorporar las tecnologías digitales a la enseñanza, los cuales las van integrando gradualmente al proceso educativo. Mientras que en el primer nivel solo se incrementa el número de estas, en el segundo se realizan algunas modificaciones en el proceso de enseñanza y en los dos últimos niveles el objetivo es transformar la enseñanza mediante la utilización de estas herramientas (Puentedura, 2006).

El modelo UTAUT propuesto por Venkatesh, Morris y Davis (2003) supone la unificación e integración de nueve de los principales modelos sobre aceptación tecnológica, a saber: la Teoría de Difusión de la Innovación (IDT) propuesta por Rogers (1995); la Teoría de la Acción Razonada (TRA) de Fishbein y Ajzen (1975); el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM) de Davis, Bagozzi y Warshaw (1989); el modelo extendido TAM2 de Venkatesh y Davis (2000); la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) de Ajzen (1985); la Teoría Cognitiva Social (SCT) de Compeau, Higgins & Huff (1999); la Teoría de la Confirmación de Expectativas (ECT) de Olivier (1980); el Modelo sobre Utilización de PC (MPCU) de Thompson, Higgins & Howell (1991) y el Modelo Motivacional (MM) de Davis, Bagozzi & Warshaw (1992).

Por su parte, en el área pedagógica, Mishra y Koehler (2006) desarrollaron una teoría basada en la de Shulman (1986) sobre la didáctica del contenido o conocimiento pedagógico de contenido (PCK). Estos autores amplían la propuesta y suman el conocimiento tecnológico como nueva variable, dando origen al modelo TPACK. De esta forma, los conocimientos sobre la disciplina, el conocimiento pedagógico y el



conocimiento tecnológico forman una unidad de conocimiento relacionada y útil para la enseñanza (Angeli, Valanides & Christodoulou, 2016; Mishra & Koehler, 2006, 2007).

## CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA REMOTA

Existe un amplio consenso entre los especialistas en que, para enseñar de manera remota en general y en contextos de emergencia en particular, los diferentes agentes y actores educativos, en especial los docentes, deben enfrentar múltiples desafíos y problemas tecnológicos, pedagógicos y sociales (Ferri, Grifoni y Guzzo, 2020). En el caso de los docentes, entre los retos reportados con mayor frecuencia se encuentran los relacionados con los conocimientos que deben tener para estar en una mejor posición y apoyar el aprendizaje de sus alumnos en contextos de emergencia, por lo que, en diversos estudios, los profesores no solo declararon no poseer los conocimientos mínimos, sino que aceptaron no estar preparados de manera alguna para enseñar de forma remota (Ryn y Sandaran, 2020; Zhang, 2020).

Según el modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), los docentes requieren tres tipos de conocimientos: tecnológicos, pedagógicos y de contenido. Sin embargo, dada la situación de urgencia en el contexto de la pandemia, así como las acciones implementadas en la mayoría de las escuelas, y tomando en cuenta que al momento de su contratación los profesores debieron haber demostrado contar con conocimientos pedagógicos y de contenido (Schildkamp, Wopereis, Kat-De Jong, Peet & Hoetjes, 2020), un número importante de especialistas sugieren, en este tipo de contextos de emergencia, centrarse en el conocimiento tecnológico (Ferri et al. 2020; Tzifopoulos, 2020; Rahiem, 2020; Schildkamp et al., 2020). Así, en la opinión de los expertos, los docentes deberían tener al menos las competencias tecnológicas necesarias para planificar, implementar y evaluar adecuadamente prácticas pedagógicas a distancia.

Entre los conocimientos más recomendados para trabajar de forma remota con los estudiantes en contextos de emergencia que permitan desarrollar tareas específicas destacan los siguientes:

1. Para planificar y diseñar entornos y experiencias de aprendizaje remoto es necesario tener conocimiento sobre navegadores de Internet y recursos educativos abiertos (Albrahim, 2020; Ferri et al., 2020; Mursyidah, Hermoyo y Suwaibah, 2021).
2. Para desarrollar el plan de estudios, se requieren diversas habilidades a fin de: (a) diseñar actividades utilizando herramientas basadas en juegos en línea, aplicaciones de chat de texto y video, y software y aplicaciones de productividad; (b) crear contenido electrónico; (c) producir lecciones de video interactivas y multimedia; (d) crear contenido y compartirlo utilizando herramientas gratuitas; (f) generar web colaborativas; (g) incorporar en las clases realidad virtual y aumentada; y (h) incluir recursos de aprendizaje digital accesibles para personas con discapacidad (Albrahim, 2020; Almusharraf y Khahro, 2020; Ferri et al., 2020; Pierce-Friedman y Wellner, 2020; Reimers, Schleicher, Saavedra y Tuominen, 2020).
3. Para valorar y evaluar el conocimiento de los estudiantes es imperativo conocer aplicaciones diseñadas específicamente para este fin (Mursyidah, Hermoyo y Suwaibah, 2021; Reimers et al., 2020).
4. Para llevar a cabo tareas de gestión se recomienda ser competentes en el uso de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) o plataformas de aprendizaje electrónico; así como en el dominio de recursos educativos abiertos (REA) y diversas modalidades de entrega de contenido para estudiantes en áreas remotas (Almusharraf y Khahro, 2020; Ferri et al., 2020; Mursyidah, Hermoyo y Suwaibah, 2021; Reimers et al., 2020).
5. Para lograr una comunicación efectiva es deseable contar con conocimientos básicos sobre: (a) plataformas y aplicaciones de redes sociales; (b) aplicaciones o plataformas para videoconferencias

o seminarios web; y (c) aplicaciones para grabar y compartir videos cortos (Albrahim, 2020; Mursyidah, Hermoyo y Suwaibah, 2021; Pierce-Friedman y Wellner, 2020; Reimers et al., 2020).

En resumen, existe una amplia variedad de conocimientos que los especialistas sugieren que los maestros deben dominar para eficientizar y enriquecer la práctica de la enseñanza remota en contextos de emergencia, los que aquí se han presentado son solo una muestra de los más recomendados.

## METODOLOGÍA

El estudio fue de carácter cuantitativo, descriptivo y correlacional. Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario digital (<http://encuestaunison.online>) con respuestas en escala de Likert. Se empleó una muestra no probabilística de 384 profesores de la Universidad de Sonora (México) pertenecientes a distintas divisiones, a saber: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ingeniería, Económicas y Administrativas, Humanidades y Bellas Artes, y Ciencias Sociales. Los docentes fueron seleccionados por conveniencia empleando como criterio que hubiesen tenido carga académica en los últimos tres semestres, periodo durante el cual se suspendieron las clases presenciales por la pandemia.

De los profesores que participaron en el estudio el 50.8% son hombres y el 49.2% mujeres con edades que oscilan entre los 27 y 80 años. El rango de edad con mayor porcentaje (60%) es de entre 40 y 60 años; 20% del profesorado se encuentra entre los 60 y 80 años; y otro 20% entre los 27 y 40 años. Con respecto al tipo de contrato, el 45% son docentes de asignatura, el 43% son profesores investigadores de tiempo completo y el porcentaje restante son de medio tiempo. La mitad de la muestra tiene en promedio once años trabajando en la universidad, mientras que el 10% ha laborado en la institución por más de dos décadas. La mayoría de los sujetos estudiados (85%) manifestaron contar con un equipo portátil para trabajar y el resto con una computadora personal o una tableta electrónica.

Para medir el conocimiento tecnológico y pedagógico se tomó como referencia el cuestionario de Ladrón, Almagro y Cabero (2021) y las propuestas de Mishra y Koehler (2006) y de Zabalza (2003). El cuestionario fue contextualizado según la población de estudio, por lo que se realizó una adaptación de los componentes del modelo TPACK en dos dimensiones: conocimiento tecnológico (ítems del 11 al 23) y conocimiento pedagógico (ítems del 24 al 30), conformando finalmente un total de 20 preguntas.

En cuanto a la fiabilidad y validación del instrumento, la información presentada en la Tabla 1 muestra la desviación estándar, rango, media, asimetría y curtosis de los ítems; estos denotan una distribución normal en los resultados. Mediante el cálculo de Alfa de Cronbach se midió la fiabilidad. El valor de la prueba fue de .95, lo cual indica una alta consistencia entre los ítems que conforman la medida del instrumento. Se realizó además un análisis factorial exploratorio de máxima verosimilitud con rotación oblicua obteniendo un valor de .953 en la medida de Kaiser-Meyer Olkin (KMO), esto indica que la matriz de covarianza es lo suficientemente robusta para permitir valorar el grado en el que cada una de las variables es predecible por las demás. Con relación a la validación de constructo, la rotación oblicua a través del gráfico de sedimentación permitió identificar de acuerdo con lo esperado, una solución de dos factores: 1= conocimiento tecnológico, 2= conocimiento pedagógico. El porcentaje de varianza explicada por la escala es de 67.24%, por tanto, se considera aceptable. En la Tabla 1 se presenta la carga de los factores.

**TABLA 1**  
Resumen de las cargas factoriales de Oblimin de dos factores para el cuestionario conocimiento tecnológico-pedagógico de los docentes

Ítem	Carga factorial	
	1	2
11. Sé resolver problemas técnicos relacionados con el uso de tecnologías digitales. (TK)	<b>.880</b>	.018
12. Asimilo conocimiento tecnológico fácilmente. (TK)	<b>.852</b>	.064
13. Me mantengo al día en los temas relacionados con las tecnologías digitales. (TK)	<b>.849</b>	.020
14. A menudo juego y hago pruebas con las tecnologías digitales. (TK)	<b>.848</b>	-.071
15. Conozco muchas tecnologías digitales diferentes. (TK)	<b>.842</b>	.016
16. Tengo los conocimientos técnicos que necesito para usar las tecnologías digitales. (TK)	<b>.839</b>	.051
17. He tenido suficiente oportunidad de trabajar con diferentes tecnologías. (TK)	<b>-.818</b>	-.059
18. Conozco tecnologías digitales que puedo utilizar para enseñar los contenidos teóricos de mi materia. (TCK)	<b>.792</b>	-.091
19. Sé seleccionar tecnologías digitales que me ayuden a mejorar mis clases. (TPK)	<b>.772</b>	.033
20. Sé seleccionar tecnologías digitales que mejoran el aprendizaje del alumnado en mi clase. (TPK)	<b>.766</b>	.028
21. Mi formación docente me ha hecho reflexionar sobre cómo las tecnologías digitales pueden influir en los enfoques docentes que empleo en mis clases. (TPK)	<b>.732</b>	-.007
22. Adopto un pensamiento crítico en la forma de utilizar las tecnologías digitales en mis clases. (TPK)	<b>.608</b>	-.148
23. Puedo adaptar el uso de las tecnologías digitales a diferentes actividades docentes. (TPK)	<b>.523</b>	-.062
24. Sé cómo evaluar el rendimiento del alumnado en mi clase. (PK)	.006	<b>-.956</b>
25. Sé adaptar mi docencia a lo que el alumnado entiende o no entiende en cada momento. (PK)	-.002	<b>-.939</b>
26. Sé adaptar mi estilo de docencia al alumnado con diferentes estilos de aprendizaje. (PK)	.031	<b>-.682</b>
27. Sé evaluar el aprendizaje del alumnado de diversas maneras diferentes. (PK)	.010	<b>-.503</b>
28. Sé utilizar una variedad de enfoques docentes en mi clase. (PK)	-.020	<b>.040</b>
29. Soy consciente de los aciertos y errores más comunes del alumnado en lo referente a la comprensión de contenidos. (PK)	.022	.007
30. Sé cómo organizar y mantener la dinámica en mi clase. (PK)	.007	.019
Factor 1	Conocimiento tecnológico	-.520
Factor 2	Conocimiento pedagógico	.520

Elaboración propia a partir de base de datos.

El valor de .520 se refiere a la correlación entre los dos factores. Cuanto mayor es la correlación entre estos, más próximos se encuentran en el espacio, lo que muestra que la correlación leve los hace parecer como dos factores cercanos en el espacio.

El instrumento que fue utilizado para medir conocimiento y usos de herramientas para la enseñanza remota consta de 11 preguntas y se realizó a partir de la revisión de la bibliografía especializada y de la recomendación de los expertos sobre los conocimientos necesarios para la enseñanza remota emergente (Albrahim, 2020; Almusharraf y Khahro, 2020; Ferri et al., 2020; Mursyidah, Hermoyo y Suwaibah, 2021; Pierce-Friedman y Wellner, 2020; Reimers et al., 2020). Mediante el cálculo de Alfa de Cronbach se midió la fiabilidad. El valor de la prueba fue de .95, lo cual indica una alta consistencia entre los ítems que conforman la medida del instrumento.

## RESULTADOS

Los resultados sugieren una correlación significativa ( $p < .001$ ) y moderada ( $r = .620$ ) entre el uso de la tecnología y los conocimientos tecnológicos y pedagógicos. También se identifica una correlación significativa ( $p < .001$ ) y moderada ( $r = .540$ ) entre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos. Cabe señalar que los docentes encuestados admiten poseer un mayor nivel de conocimiento tecnológico para comunicarse con sus estudiantes que para enseñar y evaluar (ver Tabla 2).

**TABLA 2**  
Conocimiento tecnológico para la enseñanza remota por valor de la media

Tipo de Conocimiento	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Comunicación	384	1	5	4.67	.64
Gestión	384	1	5	4.30	1.07
Planificar	384	1	5	3.97	.98
Evaluar	384	1	5	3.39	1.17
Enseñar	384	1	5	3.32	.84

Elaboración propia a partir de base de datos.  
\* N=Tamaño de la muestra; DE=Desviación estándar.

## Edad como factor diferenciador de los conocimientos tecnológicos para la enseñanza remota de emergencia

A partir de los análisis de varianza se puede sostener que el conocimiento tecnológico se ve afectado por valores relacionados con la edad ( $p < .001$ ,  $F=26.82$ ), por lo que esta funge también como moderadora de dicho conocimiento. Los docentes de menor edad mencionan contar con mayores conocimientos para utilizar las tecnologías digitales en la enseñanza remota emergente (ver Figura 1).

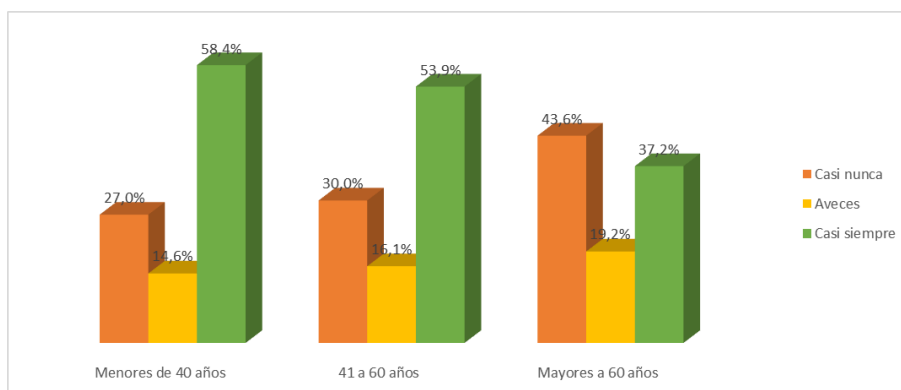


FIGURA 1

Diferencias entre edad y uso de las tecnologías digitales para la enseñanza remota emergente

Elaboración propia partir de base de datos.

Resultados similares fueron encontrados por Almerich, Suárez, Jornet, y Orellana (2011), quienes argumentaron que la edad es un factor diferenciador de los conocimientos tecnológicos.

### Herramientas utilizadas para la enseñanza remota emergente

Un 63% de los docentes afirmó no usar de manera frecuente herramientas digitales para la enseñanza, tales como *Audacity*, *Wavepad* y *Filmora*. Asimismo, el 30% mencionó utilizar muy pocas tecnologías digitales para la colaboración como serían los *Blogs*, *Wikis* y *Google Suite*; para el trabajo en tiempo real como *ClaseTurning Point*, *Learning Catalytics*, *Socrative* o *Kahoot*; o para la creación de cuestionarios como *Google Forms*, *SurveyMonkey* y *PollDaddy*. Cabe destacar que el 86% de los profesores indicó enseñar casi siempre con el apoyo de programas para la elaboración de presentaciones digitales como *Power Point*.

Con respecto a la utilización de las tecnologías digitales para evaluar, como son *Kahoot*, *ProProfs*, *EDpuzzle*, *ClassMarker*, *Cerebriti*, *Naiku*, *GoogleForms* y *Hotpotatoes*, más del 30% de los docentes declararon casi nunca trabajar con estas tecnologías.

A diferencia de las tecnologías anteriores, más del 60% de los profesores señalaron apoyarse en tecnologías digitales para planificar y para la búsqueda, organización y almacenamiento de información tales como *Google Search*, *Google Drive*, *Dropbox* y *OneDrive*.

En resumen, los docentes manifestaron hacer un mayor uso de las tecnologías digitales para comunicarse, organizar y planificar la clase remota y un menor uso de dichas herramientas para la enseñanza y la evaluación.

### DISCUSIÓN

A partir del análisis de los datos se puede inferir que los profesores encuestados se encuentran en un proceso inicial de adaptación a la enseñanza remota de emergencia, ya que mencionan tener conocimientos para dominar herramientas de comunicación, gestión y planificación, pero reconocen la necesidad de contar con mayores conocimientos para la enseñanza y evaluación. Así, tecnologías que pueden ser usadas en la práctica docente no solo para presentar, sino para interactuar con el contenido de la materia y aprovechar la virtualidad para enriquecer los espacios de aprendizaje, como son las relacionadas con Realidad Virtual, Realidad Aumentada, Juegos APP o *Google Earth*, son poco exploradas. Algo similar ocurre con las tecnologías que pueden ser empleadas para la evaluación, donde también, como argumenta George (2021), se da un escaso uso y limitada diversificación de estas herramientas, pese a la gran cantidad y variedad de tecnologías asociadas al ámbito educativo actualmente disponibles, ya que en la opinión de Hart (2021)

existen por lo menos 300 aplicaciones o herramientas tecnológicas que pueden aprovecharse en la docencia universitaria. Finalmente, los resultados arrojan que las herramientas empleadas para diseñar presentaciones son las más usadas por los profesores, lo cual coincide con los hallazgos de Moreno (2013), quien en un estudio realizado a 106 docentes universitarios encontró que las presentaciones digitales eran las aplicaciones de mayor utilización. Derivado de la coincidencia anterior, se puede inferir que para los sujetos estudiados fue más sencillo adaptar la herramienta de las presentaciones digitales a la enseñanza remota en contextos de emergencia, que buscar otra tecnología; esto pudiese quizás ser atribuido a la premura con la que tuvieron que adecuarse a dicho tipo de enseñanza.

## CONCLUSIONES

Transformar la enseñanza es una tarea complicada, especialmente cuando el docente es forzado a “improvisar” en un contexto desconocido, como es el caso de la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19. A partir de los hallazgos de este estudio se puede argumentar que actualizar, aumentar y mejorar el conocimiento tecnológico de los profesores universitarios, especialmente de los de mayor edad, facilita su incorporación a distintos contextos, como es el caso de la enseñanza remota de emergencia, a la vez que ayuda a descubrir nuevos espacios de trabajo que permiten experimentar con distintas formas de enseñanza. Finalmente, se concluye que el éxito de las universidades para garantizar la continuidad académica ante contingencias similares requiere necesariamente de una planta docente competente en el conocimiento y uso de las tecnologías digitales existentes y las que estén por venir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S., Qasem, B. & Pawar, S. (2020). Computer-Assisted Language Instruction in South Yemeni Context: A Study of Teachers' Attitudes, ICT Uses and Challenges. *International Journal of Language Education*, 4(2), 59-73. Recuperado de <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.10106>
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In: Kuhl J., Beckmann J. (eds) *Action Control. SSSP Springer Series in Social Psychology*. Springer, Berlin, Heidelberg. Recuperado de [https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2)
- Albrahim, F. (2020). Online Teaching Skills and Competencies. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 19(1), 9-20. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239983.pdf>
- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J. & Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 28-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a2.pdf>
- Almusharraf, N., & Khahro, S. (2020). Students Satisfaction with Online Learning Experiences during the COVID-19 Pandemic. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 15(21), 246-267. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v15i21.15647>
- Angeli, C., Valanides, N. & Christodoulou, A. (2016). *Theoretical considerations of technological pedagogical content knowledge. Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators: Second Edition*. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781315771328>
- Ayciriet, F. [Canal de Federico Ayciriet] (2020). *Los desafíos de enseñar en tiempos de pandemia: Humanizar la práctica docente mediada por tecnología*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=\\_GujMK\\_qMvg](https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=_GujMK_qMvg)
- Compeau, D., Higgins, C., y Huff, S. (1999). Social Cognitive Theory and Individual Reactions to computing Technology: A longitudinal Study. *MIS Quarterly*, 23(2), 145-158. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/249749>

- Davis, F., Bagozzi, P. y Warshaw, R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14). Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb00945.x>
- Davis, F., Bagozzi, R. y Warshaw, P. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*. 35(8) 982-1003. Recuperado de <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Dreeseni, T., Akseeri, S., Brossardi, M., Dewanii P., Giraldoii, J. P., Kameii, A., Mizunoyaiiii, S. & Ortizi, J. (2020). Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries. *UNICEF. Innocenti Research Brief 2020-10*. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10%20CL.pdf>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, P. (2020). *Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-368). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/006400294217347149015>
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4) 86. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass., Don mills Ontario: Addison-Wesley Pub. Co.
- George, C. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. *Apertura*. 13(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1942>
- Hart, J. (2021). Top Tools for Learning 2021. *Results of the 15th Annual Learning Tools Survey*. Recuperado de <https://www.toptools4learning.com/edu100/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INFOBAE (2020). *SEP: el regreso a clases será el 24 de agosto a distancia en conjunto con televisoras*. Recuperado de <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/03/en-vivo-el-inicio-del-ciclo-escolar-sera-el-24-de-agosto-con-clases-presenciales-solo-en-semaforo-verde/>
- Kiekel, J., Mczeal, W. & Flores, S. (2020). Teaching with a Non-Traditional Mindset: Lessons Learned from In-service Teachers. In: Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds). *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field* (pp. 568-574). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Ladrón, L., Almagro, B. J. y Cabero, J. (2021). Cuestionario TPACK para docentes de Educación física. *Campus Virtuales*, 10(1). Recuperado de <http://http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/763/441>
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 108 (6), 1017–1054. Recuperado de [http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2007). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology. en R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/24919/>.
- Moreno, G. (2013). Competencias Docentes del Uso de las TIC en la Universidad de Sonora. [Tesis para obtener grado de Maestría]. Universidad de Sonora, México.

- Mursyidah, H., Hermoyo, R. & Suwaibah, D. (2021). Does flipped learning method via MOODLE can improve outcomes and motivation of discrete mathematics learning during COVID-19 pandemic? *Journal of Physics: Conference Series*. Recuperado de doi:10.1088/1742-6596/1720/1/012007
- Olivier, R. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), p. 460-469. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/002224378001700405>
- Pierce-Friedman, K. & Wellner, L. (2020). Faculty Professional Development in Creating Significant Teaching and Learning Experiences Online. En L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, & J. Blankson (Ed.), *Handbook of Research on Creating Meaningful Experiences in Online Courses* (pp. 1-13). doi:10.4018/978-1-7998-0115-3.ch001. IGI Global.
- Portillo-Berasaluce, J., López de la Serna, A. & Bilbao-Quintana, N. (2020). COVID-19: ¿Cómo abordar la ‘nueva enseñanza’ si la mitad de los estudiantes no tiene internet ni ordenador?’ *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/covid-19-como-abordar-la-nueva-ensenanza-si-la-mitad-de-los-estudiantes-no-tiene-internet-ni-ordenador-143478>.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Hippasus. Recuperado de <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Rahiem, M. (2020). Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID-19 Emergency Remote Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (11B), 6124 - 6133. DOI:10.13189/ujer.2020.082248.
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J. & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. *Annotated resources for online learning. OECD*. Recuperado de [https://http://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/supporting\\_the\\_continuation\\_of\\_teaching.pdf](https://http://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/supporting_the_continuation_of_teaching.pdf)
- Rogers, E. (1995). *Difussion of Innovation*. 4° ed. Nueva York, Estados Unidos: The Free Press.
- Ryn, A. S. & Sandaran, S. C. (2020). Teachers’ Practices and Perceptions of the Use of ICT in ELT Classrooms in the Pre-Covid 19 Pandemic Era and Suggestions for the 'New Normal'. *LSP International Journal*, 7(1). Recuperado de <https://doi.org/10.11113/lspi.v7n1.100>
- Schildkamp, K., Wopereis, I., Kat-De Jong, M., Peet, A. & Hoetjes, I. (2020). Building blocks of instructor professional development for innovative ICT use during a pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 281-293. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0034>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Thompson, R., Higgins, A. & Howell, J. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization. *MIS Quarterly*, 15(1), 124-143. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/249443>
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus. Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2847521](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2847521)
- UNESCO (2020). *Serie de Seminarios Web para América Latina y el Caribe: No dejar a nadie atrás en tiempos de la pandemia del COVID-19*. Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/seminarios-web>.
- UNICEF (2020). La educación frente al covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. Recuperado de <https://www.aprendeencasa.mx/assets/archivos/unicef-educa-covid19-propuestas-protoger-derecho-educacion-emergencia-0.pdf>.
- Venkatesh, V. y Davis, F. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204. Recuperado de <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G. y Davis, F. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea. Recuperado de <http://http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/>



Competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario.%20Calidad%20y%20desarrollo%20profesional.pdf

Zhang, T. (2020). Learning from the Emergency Remote Teaching-Learning in China When Primary and Secondary Schools Were Disrupted by COVID-19 Pandemic. *Education Faculty Publications* 101. DOI: 10.21203/rs.3.rs-40889/v1



## Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan Fines): una aproximación a su evolución cuantitativa, 2008-2018

“Completion of Primary and Secondary Education’s Plan (Plan Fines)”: a quantitative evolution, 2008-2018

Romina De Luca  
 CONICET/UBA, Argentina  
 rom.deluca@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-337>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922015>

Recepción: 23 Diciembre 2021  
 Aprobación: 03 Febrero 2022

### RESUMEN:

Este artículo presenta una primera reconstrucción sobre la evolución de la matrícula y la cantidad de sedes del Plan Fines (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios), en Argentina y en la provincia de Buenos Aires. Se trata de un aporte al campo de estudios ya que, frente a la ausencia de datos sistemáticos oficiales suministrados por el Ministerio de Educación Nacional, aquí se sistematizan datos provenientes de fuentes no transitadas generalmente por quienes trabajan con estadísticas educativas. En particular, se cuantifican y sistematizan datos provenientes de los informes de la Jefatura de Gabinete de ministros al Congreso de la Nación y de las Cuentas de Inversión Nacional. A partir de la reconstrucción de la evolución cuantitativa, el trabajo busca problematizar, en el marco de una investigación más general, sobre la modalidad de educación destinada a jóvenes y adultos y la consolidación de un nuevo circuito diferente del tradicional.

**PALABRAS CLAVE:** escolarización obligatoria, jóvenes y adultos, investigación cuantitativa, matrícula, sedes.

### ABSTRACT:

This article presents a first reconstruction on the evolution of enrollment and the academic units of the Plan Fines (Completion of Primary and Secondary Education’s Plan -locally known as Plan Fines), at the national administration, in Argentina. The Buenos Aires province analyzes in secondary place. In the absence of official systematic data provided by the Ministry of Education of the Nation, here data from sources not generally inspected by researchers who works with educational statistics. Data from the reports of the Chief of Cabinet of Ministers to the National Congress and from the National Investment Accounts are quantified and systematized. Starting from the reconstruction of the quantitative evolution, this article problematizes, within the framework of a more general investigation, on the modality of education aimed at young people and adults and the consolidation of a new circuit different from the traditional one.

**KEYWORDS:** schooling attendance, youth and adult’s education, quantitative researche, enrolment, sedes.

### INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una primera reconstrucción sobre la evolución en la cantidad de sedes y matrícula del Plan Fines (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios), a nivel nacional, en Argentina y, en segundo plano, para la provincia de Buenos Aires. Se trata de un estudio exploratorio en el marco de una investigación que examina las estrategias estatales para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. La naturaleza del trabajo es de corte descriptiva. En la medida que las fuentes lo permitan, se discriminarán los datos del Fines 2 (Trayectos). Se trata de un aporte al campo de estudios ya que, frente a la ausencia de datos sistemáticos oficiales suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación, aquí se sistematizan datos provenientes de fuentes no transitadas generalmente por quienes trabajan con estadísticas educativas. A partir de la reconstrucción de la evolución cuantitativa, el trabajo busca problematizar, en el marco de una investigación más general, sobre la modalidad de educación destinada a jóvenes y adultos. En particular, sobre la manera en que un programa socioeducativo originalmente de «terminalidad» educativa se erige como un nuevo circuito escolar completo que convive, en paralelo, al sistema de educación de jóvenes y adultos

tradicional (EDJA). Como se mostrará en este artículo, el crecimiento, de gran envergadura, del plan se gestó en apenas diez años. Este proceso se vio impulsado por la ampliación de la obligatoriedad escolar, en particular con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006).

En efecto, el Plan Fines surge en el marco de lo establecido por la Ley de Educación Nacional en su artículo 138° donde se estimula la creación de “programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta”, dirigidos a la población mayor de dieciocho años. Esas alternativas serían presenciales y a distancia, integrados con un programa de becas y provisión gratuita de materiales.

En noviembre de 2007, la Resolución 22/07 aprobó los “Lineamientos. Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011” (Consejo Federal de Educación, 2007). Se proponía allí, para el 2011, triplicar la población atendida en la modalidad EPJA y “lograr que al 2015 completen la educación obligatoria el 100% de los jóvenes de la franja 18-30 años y el 70 % de los mayores de 30 años”. A tales efectos, los funcionarios consideraban necesaria “la construcción de alianzas estratégicas con distintos sectores sociales, culturales y de la actividad económica, con el protagonismo de los sujetos y destinatarios de la acción educativa” (Consejo Federal de Educación, 2007, p. 5). Explícitamente se proponía avanzar en un cambio cualitativo: había que construir propuestas creativas e innovadoras. Es en este marco en el que puede inscribirse el lanzamiento del Plan Fines que contemplaba dos etapas.

La primera se legisló entre mayo y octubre de 2008, a partir de la Resolución 917/08 y del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios «FinEs» (Gobierno de Argentina-Consejo Federal de Educación, 2008). Allí, se trazaban metas para el período 2008-2011. Durante el 2008, el programa se dirigiría a los jóvenes que cursaron como alumnos regulares el último año del secundario y adeudaban materias. Pero, ya para el período 2009-2011, se incluyó en el programa a “jóvenes y adultos que no iniciaron o no completaron su educación primaria y/o secundaria” (Gobierno de Argentina-Consejo Federal de Educación, 2008, p. 3). Este nuevo circuito poseía una particularidad: recortaba el tiempo de cursada semanal de la escuela de adultos creando así, tal como lo definían los textos oficiales, un circuito para jóvenes y adultos “específico, adaptado a sus posibilidades y necesidades” donde en lugar de concurrir cinco veces a la semana a la escuela lo harían dos<sup>1</sup>. En 2017 se aumentaría la carga de cursado total, añadiendo un día para tutorías.

Asimismo, el programa funcionaría promoviendo el cursado en espacios no escolares, a partir de la articulación con “organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles” y otros lugares de pertenencia o de trabajo de la población joven y adulta destinataria. En este artículo, se mostrará la envergadura que adquirió el plan aportando datos de su evolución cuantitativa.

## ESTADO DEL ARTE

Antes del desarrollo del aporte que propiamente realiza este artículo conviene orientar al lector/a dentro del marco de problemas más generales en el que se inscribe este artículo.

En primer lugar, la investigación marco de este trabajo analiza las estrategias estatales en materia de expansión de la cobertura del sistema educativo para cumplir con las metas de obligatoriedad escolar. En particular, el eje se pone en las acciones destinadas a jóvenes y adultos y estudiantes con sobredad, atendiendo a la relación entre las acciones estatales para la ampliación de la infraestructura escolar, la evolución de la deserción escolar y el pasaje de la matrícula a la modalidad de jóvenes y adultos.

En segundo lugar, conviene delimitar brevemente los límites del estado de la cuestión que aquí se presenta. Las discusiones que se reseñan tienen por objeto orientar sobre los grandes lineamientos a partir de los cuales fue investigado el Plan Fines, es decir, el programa cuya magnitud aquí se analiza. No se busca recomponer aquí todas las discusiones propias del campo de la educación de jóvenes y adultos, ni la conformación histórica de esa modalidad que se ve afectada por este nuevo programa. Tampoco la evolución histórica del conjunto de la llamada modalidad tradicional dirigida a jóvenes y adultos conformada por las secundarias, bachilleratos

y CENS para adultos. Para el lector/a interesado se mencionarán los enfoques y lecturas clásicos en lo que refiere a posibles puntos de contacto con el tema que aquí se aborda: la relación entre Estado, sociedad civil y la modalidad. Agotar esas discusiones requeriría un examen específico y el objeto central de este artículo es aportar al campo de las investigaciones educativas la construcción de un corpus empírico novedoso, aunque de carácter exploratorio, sobre la magnitud del Plan.

El público interesado en la modalidad de jóvenes y adultos cuenta con una nutrida gama de estudios. Como señala Lidia Rodríguez a lo largo de la historia de la Educación de Adultos fueron “múltiples y variados los sujetos sociales que llevaron adelante experiencias y discursos en la modalidad, compleja la trama de debates, luchas y conflictos por la definición del sentido”. Sin lugar a duda, Rodríguez constituye una de las referencias ineludibles para los estudios del campo. En lo que refiere al sujeto destinatario tradicionalmente fue definido como “marginado del sistema escolar al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado” (Rodríguez, 1996, p. 83) definición también recuperada por María Teresa Sirvent (Sirvent, 1996) quien tiene una larga trayectoria en el tema. Dentro de las investigaciones fundamentales, Silvia Brusilovsky produjo una serie de trabajos que trazan la dinámica y la evolución de la modalidad marcada por “la heterogeneidad de públicos, de espacios, de contenidos y, especialmente (...), de funciones sociales y políticas que se le asignaron según el momento histórico y el grupo responsable de su organización” (Brusilovsky y Cabrera, 2008, 2012). Para el período bajo estudio esta autora entiende que existe una mayor presión social por la certificación de conocimientos para acceder al mercado de trabajo. En ese marco, las políticas recientes, refuerzan el peso sobre la educación de adultos en su tradicional rol “remedial” (Brusilovsky, 2006). Dentro de los estudios sobre la EPJA el público interesado puede recurrir a los aportes de Ana María Foglino, Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte (2005), Juan Pablo Abratte (2007), Ana María Cabrera (2008, 2012), Cinthia Wanschelbaum (2013), Alicia Acín (2013, 2014), Gabriel Martínez (2016), entre otros.

El Plan Fines formaría parte de lo que Finnegan (2014) denomina políticas de fortalecimiento y regulación del nivel, con gran variedad de ofertas institucionales, iniciada por la Ley de Educación Nacional. Desde su lanzamiento, el Plan Fines acumula una incipiente pero nutrida producción historiográfica. En general, la mayoría constituye estudios de casos. Una serie de trabajos se concentran en la mayor flexibilidad e interpelación que generaría para estudiantes mujeres/madres y trabajadores. En esta serie de trabajos se inscribe la tesis de Laura Casals (Casals, 2018). Esa flexibilidad ha sido examinada por Paula Lozano y Silvina Kurlat para el diseño del aula (Lozano y Kurlat, 2014). Las innovaciones respecto de la modalidad tradicional también fueron analizadas por Burgos para los tiempos escolares, los espacios y el papel de referentes y docentes (Burgos, 2016). En cambio, el perfil de los estudiantes del Fines fue trabajado por María Laura Grego y Federico González quienes encuentran la inserción de trabajadores informales y precarios (Grego y González, 2015). En otro nivel, las experiencias de las y los estudiantes fueron examinadas por María Eugenia Miguez (Miguez, 2018) y por Ezequiel Vázquez (Vázquez, 2017). La mayor permanencia escolar posibilitada por el programa fue analizada, en clave comparativa, por Mónica de la Fare, Laura Rovelli y Daniela Atairo (De la Fare et al., 2016, p. 17).

Otros trabajos investigaron las modificaciones en la normativa y la inserción territorial del Fines. Existen trabajos que lo inscriben en una nueva “alternativa pedagógica” (Abritta, 2017). En lo que refiere a la expansión territorial, Clara Facioni y Lucía Ostrower analizan una experiencia de Fines 2 en Tigre, provincia de Buenos Aires (Facioni y Ostrower, 2013) y muestran el mayor crecimiento de ese programa en detrimento de otras ofertas. En lo que refiere a la expansión territorial del Plan Fines, González encuentra que la descentralización del programa y el rol ejercido por las organizaciones barriales permitirían una nueva localización de la oferta (González, 2018). Las dinámicas e interacciones entre las distintas áreas gubernamentales y no gubernamentales, fue trabajada por Finnegan y Brunetto (Finnegan y Brunetto, 2014). Los procesos de autogestión de la comunidad también fueron estudiados por Matías Krieger para un caso platense (Krieger, 2015). Las mediaciones entre el diseño oficial y sus adaptaciones fueron objeto de estudio

para la provincia de Córdoba por Lucía Caisso (Caisso, 2012) El rol de algunas organizaciones fue investigado por Rocío Di Bastiano para la articulación del Movimiento Evita con el plan (Di Bastiano, 2015).

Otra serie de estudios examinaron las condiciones contractuales y/o de trabajo de la docencia. En su mayoría destacaron la inestabilidad en la contratación signada por el empleo estacional -cuatrimestral- (Komański, 2016), la rotación, la irregularidad en la percepción de los salarios (Giménez e Inda, 2015) y la sobrecarga laboral. La relación del programa con los cambios en los procesos productivos y con la subjetividad de la fuerza de trabajo fue analizada por Julián Olivares (Olivares, 2018) y la relación entre los aspectos pedagógicos, las condiciones de trabajo y los recursos dispuestos por el gobierno nacional y las provincias por Valentina Viego quien enfatizó sobre la precariedad laboral (Viego, 2015).

Tal como aparece en este breve recorrido, en materia de análisis del Plan Fines abundan los estudios de caso sobre formas de implementación, adaptaciones, inserción barrial, normativa y condiciones laborales. En general, esos mecanismos flexibles, de integración con espacios de la sociedad civil, ciertas características del personal docente o de los tutores fueron identificados, a partir de los estudios de caso, como los elementos que posibilitaron la mayor inserción territorial de este programa<sup>2</sup>. En general, algunos autores concluyen que se recupera la matriz fundacional de los viejos CENS. No obstante, convendría preguntarse si el contexto sociohistórico no es diferente en uno y otro caso.

En general, existe una marcada ausencia de estudios cuantitativos que midan la expansión del programa, a nivel nacional o en la provincia de Buenos Aires. Resulta necesario recomponer esa base material para dimensionar el impacto de ese formato centralmente sobre el circuito tradicional de adultos. Este artículo proporciona un insumo en esa dirección.

## METODOLOGÍA

Este artículo sistematiza datos provenientes de los informes de la Jefatura de Gabinete de ministros al Congreso de la Nación y de las Cuentas de Inversión. Ahí se presentan, por un lado, la evolución de la matrícula y de las sedes asociadas a los programas de alfabetización, así como magnitudes de gasto invertidos en el programa. Cuando la fuente lo suministre, se detalla el subprograma del Fines (Fines 1 o Fines 2- Trayectos) al cual se corresponden los datos. Cuando fue posible, se complementaron los datos estadísticos con los provenientes de los Anuarios de Educación y con los que arroja el único informe del Plan Fines 2 elaborado por la Secretaría de Evaluación Educativa del año 2018, ambas fuentes provenientes del Ministerio de Educación de la Nación. Se revisaron todos los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación para complementar las fuentes seleccionadas.

Los informes de las Cuentas de Inversión se elaboran en el marco de lo establecido en el artículo 75, inciso 8, de la Constitución Nacional, que fija dentro de las competencias del Congreso Nacional el tratamiento de dichas cuentas elevadas por el Poder Ejecutivo Nacional. Para la elaboración tanto de los Estados Contables como de los Balances de la Administración Central se debe proceder de acuerdo a lo establecido por la Ley N° 24.156, de Administración Financiera y de los Sistemas de Control del Sector Público Nacional corriendo a cargo de la Contaduría General de la Nación su confección. Ese organismo concentra los datos de la Administración Central, de los Organismos Descentralizados, las Instituciones de Seguridad Social, las Universidades Nacionales, las Sociedades y Empresas del Estado, así como de los Fondos Fiduciarios y Entes Públicos, cuyos datos pasan por distintas instancias de control de los organismos descentralizados. Para la evolución de las sedes y matrícula del plan se sistematizan datos de los balances de la administración central presentados por programa o por Ministerio. Tal como lo indica el organismo, la información sistematizada por el organismo constituye una herramienta para el análisis y evaluación de la gestión gubernamental. Complementariamente a los informes de las Cuentas de Inversión, se utilizaron los informes de la Jefatura de Gabinete elaborados por requerimientos de la Cámara de Diputados o de la Cámara de Senadores. En esos casos, el organismo que aparece como informante -o el origen de los datos- es el Ministerio de Educación.

Entonces, si bien esos datos emergen de organismos oficiales, como se indicó en la introducción, el principal problema que afrontan los investigadores del programa es la ausencia de datos en las fuentes educativas sistematizadas y difundidas por los organismos educativos. Esto se expresa, entre otras cosas, en la variabilidad en el formato de su presentación: no siempre se discrimina tipo de programa, nivel, si se trata únicamente de terminalidad. En ausencia de otros indicadores y en una exploración de documentos que permitan subsanar ese déficit, se recurrió a las fuentes alternativas antes citadas. Los resultados, entonces, son exploratorios. Se recopilaron los datos de todos los informes comprendidos entre 2008 y 2019, sistematizándose, por un lado, trece informes elaborados por la Jefatura de Gabinete de los distintos gobiernos comprendidos; por el otro, se utilizaron los datos provenientes de los balances anuales de las Cuentas de Inversión presentadas por el Ministerio de Economía. Esta última fuente nos permitió rastrear la magnitud del gasto erogado en el Plan y también la cantidad de personas alfabetizadas; la entrega de material didáctico y las acciones de capacitación no fueron incorporadas en este artículo por cuestiones de espacio. Como se dijo antes también se incorporaron en la medida de lo posible las fuentes provenientes del Ministerio de Educación. Por un lado, algunos datos fragmentarios que aparecen en los Anuarios de Educación anuales y los provenientes del único informe específico sobre la inserción del Plan Fines 2 concentrado en la provincia de Buenos Aires que fuera elaborado por la Secretaría de Evaluación Educativa en el Ministerio de Educación de la Nación.

Para la presentación de los datos, se elaboraron tablas y gráficos ordenadas cronológicamente. Si esos cruces fueron ya elaborados en las fuentes se lo precisa y, de ser posible, se agrega si hubiera otra fuente de origen de los datos en los informes de las Cuentas de Inversión o de la Jefatura de Gabinete; también se aclara si se trata de un cruce de datos propios para que el lector los tome con el recaudo que considere oportuno. El presente artículo trabaja con datos cuantitativos mayoritariamente a los fines de proporcionar un cuadro descriptivo de la evolución del programa que deberá ser complejizado, en estudios posteriores, con datos cualitativos de mayor orden o nuevos datos cuantitativos.

## EL PLAN FINES EN NÚMEROS

Partir de un dato conocido, aportado por el Ministerio de Educación de la Nación, puede clarificar la importancia de determinar la extensión del Plan Fines en todo el país. En la provincia de Buenos Aires, la jurisdicción educativa más grande del país, en 2017, se trazaba el siguiente cuadro:

En materia de educación permanente de jóvenes y adultos registra alrededor de 400 mil alumnos, 73.661 en el nivel primario, 155.360 en el secundario y 171.136 en formación profesional. Por su parte FinEs, (...) para el primer semestre de 2017 alcanza a 135.000 alumnos en 6.362 comisiones (Argentina-Ministerio de Educación-Secretaría de Evaluación Educativa, 2018, p. 19).

Tomando este número como punto de partida, puede extraerse un primer dato. Si se elimina la formación profesional -que refiere a instancias de capacitación laboral- puede verse que mientras el nivel primario y secundario de la modalidad de jóvenes y adultos tradicional registra un total de 229.021 estudiantes, el Fines alcanzaba a 135.000, es decir, el programa representaba casi un 59% más de la matrícula total del circuito formal primario y secundario. Si se compara solo con la secundaria EPJA: mientras la secundaria de adultos bonaerense, en 2017, registraba un total de 163.317 estudiantes, el informe del ministerio aportaba que la matrícula del Fines 2, representaba casi el 83%. El promedio de sedes oscilaba entre 2.387 y 2.772 solo en la provincia.

Ahora bien, ¿cuál fue la evolución de la matrícula y de las sedes de todo el país entre 2008 y 2018? A continuación, se realiza una aproximación al problema a partir de la sistematización de datos, descripta en el acápite metodológico.

En los inicios del programa, en 2008, en materia de alfabetización de adultos, se había alcanzado a 95.914 personas sobre una población neta total de 60.000 según los datos del apartado programa de Gestión Curricular (Gobierno de Argentina-Economía-Hacienda, 2008).

Un año más tarde, en 2009, se alfabetizaron a 59.327 personas, según los datos de gestión educativa (Gobierno de Argentina-Economía-Hacienda, 2009) y se había logrado la “reincorporación de Jóvenes y Adultos a la Educación Formal” a un total de 654.771 personas. En otro informe del mismo año se estimulaba la participación comunitaria intensificando el vínculo con ONGS, entidades de la sociedad civil, universidades, iglesias, entidades gremiales convenientes (Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2009a, pp. 246-248). También se resumían los principales alcances en materia de alfabetización, en este caso a partir de la elaboración de la respuesta por el Ministerio de Educación:

**TABLA 1**  
Argentina, Resultados del Programa nacional de Alfabetización y Educación Primaria de Jóvenes y Adultos-Encuentro. Alfabetizandos, centros y alfabetizadores. Total del país, 2005-2009

Total del País. Alfabetizandos, centros y alfabetizadores.						
Componentes	2005	2006	2007	2008	2009 (parciales)	Totales
Centros abiertos	4.361	8.202	10.571	10.481	9.785	43.400
Alfabetizandos	26.266	47.929	48.863	47.623	36.205	206.886
Alfabetizadores/Coordinadores	s/d	6.517	12.588	6.070	4.587	29.762

Elaboración propia en base a Jefatura de Gabinete de Ministros,  
Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2009a.

También ese 2009, se presentaban los primeros datos de la Etapa I del Fines (deudores) se habían inscripto unos 198.345 alumnos de los cuales 60.226 se habían titulado (Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2009b, p. 611). Los datos aparecían como respuesta del Ministerio de Educación al pedido parlamentario.

En 2010 fueron alfabetizados 16.684 personas y se reincorporaron al sistema educativo formal 620.929 alumnos según los datos en el informe de Gestión Educativa (Economía-Hacienda, 2010). En otro informe, de junio de 2010, Aníbal Fernández, como Jefe de Gabinete, informaba que se registraban 631.208 inscriptos en el Fines, 154.452 titulados, es decir, graduados. El Plan funcionaba en 5.063 escuelas sedes con un total de 30.905 profesores tutores, con una inversión total de \$104.969.340 millones de pesos (Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2010, pp. 466-470). Por lo menos, así emergía de la respuesta elaborada por el Ministerio de Educación. Dentro de las sedes se enumeraba, en su mayoría, sindicatos y asociaciones. A julio de 2010, se registraba en el Plan Fines un total de 687.803 inscripciones, 171.956 egresados, 7.929 escuelas/sedes y 51.150 tutores. Además, en 2009, el 80% del presupuesto transferido a las jurisdicciones para fortalecer la educación de jóvenes y adultos se destinaba al Fines: un claro predominio en las asignaciones públicas.

Durante 2011, la fuente discrimina la información entre Fines 1 “Deudores” y Fines 2 Primaria o Secundaria, distinción que más tarde se discontinuará. Según como aparecen los datos en programa Gestión Educativa, en ese año, el Fines 1 registraba 515.869 inscriptos, Fines 2 Secundaria 164.758 y Fines 2 Primaria 50.436 alumnos. Del total de los inscriptos en Fines 2 Secundaria, más de la mitad se ubicaba en la provincia de Buenos Aires: 92.632 alumnos. En relación a la franja de edad “la mayor cantidad de adultos (tiene) de 23 a 30 años”. El dato es ilustrativo: se trata de los desertores recientes de la escuela secundaria. En mayo de 2011, también la fuente informa que, producto de la ampliación del plan Fines, se inscribieron, en 2010, unos 73.000 estudiantes para realizar estudios secundarios de acuerdo a la respuesta brindada por el Ministerio de



Educación en el pedido de informe (Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2011, p. 91).

Durante 2012, en materia de alfabetización se habían alcanzado a 20.141 personas (Economía-Hacienda, 2012) según los datos de Gestión Educativa. En materia de reincorporación de jóvenes y adultos al sistema educativo formal, se habían sumado 303.792 alumnos. En deudores de materias (Fines 1) se reincorporaron 167.832 estudiantes, mientras que en Fines 2 Secundaria sumaron 124.755 reincorporados, la amplia mayoría en provincia de Buenos Aires: 98.100. Por su parte, Fines 2 Primaria contaba con apenas 11.205 reincorporados. Dentro de las acciones realizadas, el informe remarcaba:

(...) el trabajo llevado a cabo durante 2012 en conjunto con la Red de Organizaciones Comunitarias para la Educación, que incluyó a 950 organizaciones de toda la República Argentina (150 más que el año anterior), con el fin de identificar necesidades específicas y promover la escolaridad de los niños y jóvenes de familias de mayor vulnerabilidad socioeducativa (Economía-Hacienda, 2012).

En otro informe, se referenciaba que desde 2008 a 2011 se habían inscripto en el Plan Fines 1.061.304 personas y habían egresado (titulado) 362.129; 11.045 espacios funcionaban como sedes y tenían 86.419 tutores (Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 2012, p. 510). Tal como se aclaraba en la respuesta del Ministerio de Educación se trataba de datos parciales al 30/04/2012. Considerando que en todo el país existían para el mismo año un total de 34.411 unidades educativas para los niveles primario y secundario de la modalidad común, el dato resulta impactante. Más aún si se considera que, para toda la modalidad de jóvenes y adultos, EDJA, en todo el país, se disponía de apenas 4.756 unidades educativas para primaria y secundaria.

A lo largo de 2013 se alcanzó a 54.765 adultos alfabetizados y se reincorporaron 451.277 personas al sistema formal (Economía-Hacienda, 2013). En lo que refería a la evolución de inscriptos en Fines, se registraba un incremento en la línea Fines 1 que alcanzaba a un total de 385.022 alumnos mientras que Fines 2 Secundaria registraba un total de 47.481 concentrando más de la mitad en la provincia de Buenos Aires (25.068) y Fines 2 Primaria, 18.799. Por lo menos, así surge de los datos de Gestión Educativa del apartado Ministerio de Educación en las Cuentas de Inversión.

A partir de 2014, los informes pierden detalle. Solo se indica que ese año se alfabetizaron 50.736 personas y se reincorporaron otras 285.000 a la educación formal (Economía-Hacienda, 2014). En materia de alfabetización se informaba la existencia de 8.452 centros de alfabetización siendo Chaco la provincia que encabezaba la lista con 1.075 seguida por Jujuy con 715.

En mayo de 2014, Jorge Capitanich, Jefe de Gabinete, realizó un informe sobre el Plan con inscriptos y egresos por línea: deudores y trayectos (Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2014, pp. 670-671). Según el informe, se registraban los siguientes números:

TABLA 2  
Argentina, Total del país. Plan Fines (deudores de materias).  
Inscriptos, cantidad de egresados y tasa de egreso, 2008-2013

Plan FINES Secundaria (deudores de materias) Cantidad de inscriptos, de egresados y tasa de egreso							
Total Deudores	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
N° inscriptos	202.271	383.249	208.511	234.102	167.840	181.363	1.377.336
N° egresados	61.776	92.093	110.633	62.464	51.931	67.901	446.798
Tasa	30,5	24	53,1	26,7	30,9	37,4	32,4

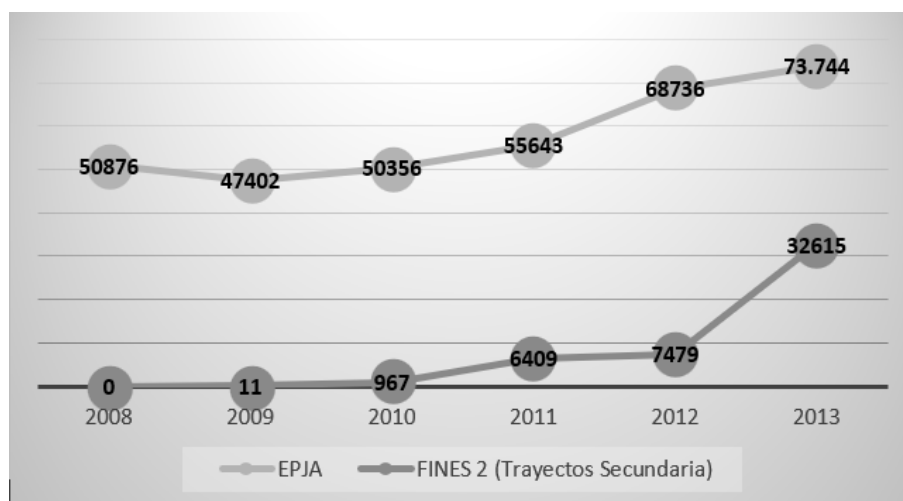
Elaboración propia en base a Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2014.

**TABLA 3**  
 Argentina, Total del país. Plan Fines (trayectos con un año o más).  
 Inscriptos, cantidad de egresados y tasa de egreso, 2008-2013

Años 2008-2013: Plan FINES Secundaria (deudores de trayectos, un año o más) Cantidad de inscriptos, de egresados y tasa de egreso							
Trayectos de secundaria	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
N° inscriptos	0	5.399	12.348	27.809	124.775	191.688	362.019
N° egresados	0	11	967	6.409	7.479	32.615	47.481
Tasa	0	0,2	7,8	23	6	17	13,1

Elaboración propia en base a Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 2014.

Para este caso, el informe destacaba que los datos provenían de la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación. Inclusive la elaboración de los cuadros sobre inscriptos y egresados era elaborada por ese organismo. Entonces, como puede verse, se trata de un gran aumento de la matrícula, pero también de los egresos en particular de quienes elegían la modalidad secundaria, es decir, Fines 2. El programa también impulsa la tasa de egreso, más aún si se lo compara con la cantidad de egresados de la modalidad tradicional tal como evidencia la figura 1, que se construye a partir de los datos suministrados por la Dirección de Jóvenes y Adultos y los Anuarios del Ministerio de Educación.



**FIGURA 1**  
 Argentina, Total del país. Cantidad de egresados EPJA  
 y Plan Fines (trayectos con un año o más), 2008-2013  
 Elaboración propia en base a Jefatura de Gabinete de Ministros, Informe a la Honorable  
 Cámara de Senadores de la Nación (2014) y Ministerio de Educación (2013).

Se observa que la cantidad de egresados dio un salto recién en 2013 con la generalización del plan. También hay que destacar que los egresados del nuevo programa constituyeron casi la mitad de los egresados de la EPJA (44,22%) en ese mismo año.

Ya en 2015, en materia de alfabetización de adultos, se alcanzó a un total de 48.725 personas y se reincorporaron a la educación formal otras 258.466, tal como informa el programa de Gestión Educativa del Ministerio de Educación (Economía-Hacienda, 2015). Como puede verse, el plan Fines ocupó un lugar central en la educación de jóvenes y adultos: absorbió cuantiosas partidas presupuestarias y logró captar matrícula movilizada.

Durante la presidencia de Mauricio Macri, en 2016, se registraban 350.000 reincorporaciones de estudiantes a la educación formal (Economía-Hacienda, 2016). Destacaban era un número bajo por “un atraso en el inicio de la ejecución de estas acciones consecuencia del desarrollo de nuevos acuerdos y definiciones pedagógicas”. En 2017, se incorporaron y asistieron técnica y financieramente a un total de 308.444 personas (Economía-Hacienda, 2017) y, para el año 2018 las cuentas nacionales solo registran las acciones de otro programa en la provincia de Buenos Aires: Asistiré. En ambos casos, también los datos provienen de Gestión Educativa.

En uno de los informes del Jefe de Gabinete, Lic. Marcos Peña, al Senado de la Nación se informó que, desde la implementación del Plan Fines en 2008 a la fecha habían egresado 695.733 estudiantes entre Fines 1 y Fines 2 y que, en el año 2016, se habían inscripto un total de 164.639 estudiantes, se desempeñaban 13.157 tutores, en un total de 1.011 sedes y 817 escuelas (Jefatura de Gabinete de Ministros, 2016a, pp. 283-284). El informe tenía algunas inconsistencias. El total de sedes computadas no coincidía con el desglose que se hacía de ellas y los datos relativos a la provincia de Buenos Aires no registraban ninguna sede, reconociendo sí la existencia de 83.928 alumnos inscriptos en, teóricamente, 133 escuelas, tal como surge de otro informe (Jefatura de Gabinete de Ministros, 2016b, p. 634). Un año más tarde, el total de inscriptos en el distrito superaría los 135.000 para Fines 2 según los propios datos del Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, en un muestro de 28 sedes evidenciaban que: 3 pertenecían a sindicatos, 2 a grupos políticos y/o movimientos sociales cuyos nombres no se detallan, 8 estaban ligadas a contextos estatales, 4 a parroquias o iglesias, 10 a ONG y asociaciones civiles y, finalmente, 1 a un espacio rural (Argentina-Ministerio de Educación-Secretaría de Evaluación Educativa, 2018, p. 27). El dato evidencia el grado de articulación con organismos de la sociedad civil tal como se impulsaba y se mostró anteriormente.

En otro informe de 2018, el jefe de ministros indicaba que, al 2017, participaron del Plan Fines “246.104 alumnos, de los cuales 86.412 pudieron finalizar su escolaridad obligatoria y mejorar sus perspectivas laborales y/o de formación” según datos del Ministerio de Educación (Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros, 2018a, p. 226). En otro informe del mismo año, Peña aclaraba que en materia de sedes la administración del Plan era completamente descentralizada (Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros, 2018b).

Durante el 2019, se reconocía que la información sistematizada sobre el FINES era más bien parcial. En junio de 2018, la Dirección Nacional de Educación Técnico Profesional, realizó una indagación sobre los procesos de inscripción y titulación del Plan FINES, con la participación de las 24 jurisdicciones del país. A modo de conclusión, se establecía que existía una escasa articulación y comunicación entre las Direcciones de Adultos y Fines jurisdiccionales para el seguimiento de las trayectorias. Por eso, entendían que los informes arrojaban datos incompletos “la información otorgada (2016, 2017, 2018) es parcial” (Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros, 2019, p. 287). Para subsanarlo, se trabajaba en elaboración del Módulo de Gestión y Consulta del Plan de Finalización de Estudios para Adultos, de alcance nacional, dentro del Sistema de Transferencias de Recursos Educativos (SiTraREd) de la Dirección General de Administración y Gestión Financiera lo que permitiría a futuro mejorar la plataforma de datos.

Sinteticemos, entonces, los datos hasta aquí obtenidos sobre la evolución de los alumnos reincorporados a la educación formal de jóvenes y adultos, entre 2008 y 2017:

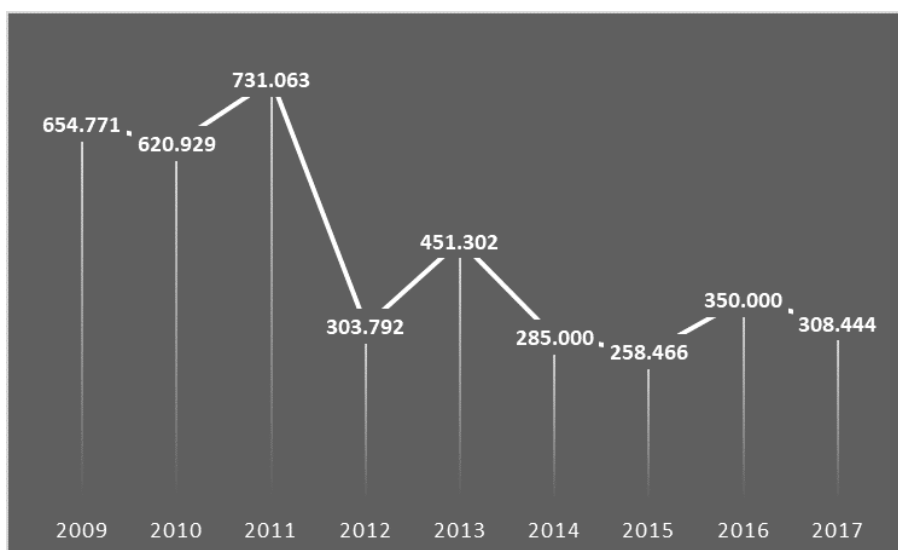


FIGURA 2

Argentina, Total del país. Reincorporación de Jóvenes y Adultos a la Educación Formal, 2009-2017

Elaboración propia en base a datos de Cuentas de Inversión-Administración Central y Ministerio de Educación.

Como muestra el gráfico de elaboración propia recopilando los datos hasta aquí aportados, se observa una gran expansión entre 2009 y 2011 que luego se reduce a menos de la mitad, con excepción de 2013 que presenta una marca superior a la de la etapa 2012-2017. Así y todo, los valores de 2017 si se los compara con los de secundaria EPJA son más que elevados: mientras la modalidad EPJA registraba una matrícula de 537.498 estudiantes, en el Plan Fines se matricularon 308.444, esto es, el 57%.

Los datos, reconstruidos a partir de las cuentas de inversión, de los informes al congreso y del informe ministerial de 2018 contrastan absolutamente con los que aparecen en los relevamientos anuales educativos, tanto a nivel nacional como en los números de la provincia de Buenos Aires. Los relevamientos anuales son las estadísticas que miden la evolución de los grandes indicadores del sistema educativo argentino. Para el caso, se propone examinar la siguiente evolución de la matrícula de secundaria adultos en la provincia de Buenos Aires:

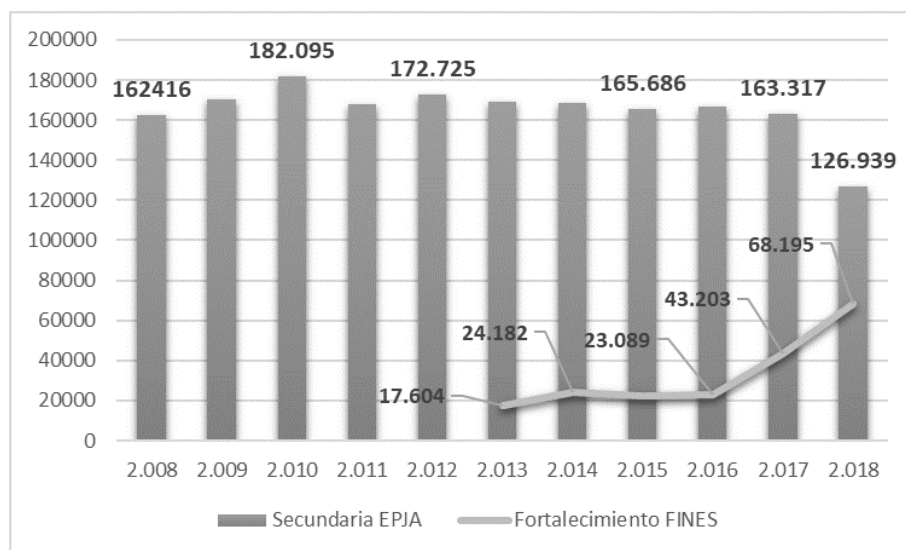


FIGURA 5

Provincia de Buenos Aires. Alumnos Secundario EPJA y de Fortalecimiento Fines. Años: 2008-2018

Elaboración propia en base a Relevamientos Anuales del Ministerio de Educación y Dirección de Información y Estadística- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008-2018.

Tal como se ve, para el período 2008-2018 se halla un crecimiento de la matrícula EDJA solo hasta 2010 (que contrasta con el estancamiento posterior) para luego reducirse la cantidad de alumnos un 10%, cifra que se acentúa en 2018 con la reestructuración de los bachilleratos y el pasaje de alumnos de la franja 15-17 que aún permanecían en bachilleratos de adultos a otra modalidad. Si se compara esa evolución con la dinámica seguida por Fines 2 (Fortalecimiento) el contraste es notable: este circuito sigue una trayectoria ascendente alcanzando gran dinamismo frente a la expansión de la modalidad tradicional. Y lo mismo ocurre con la ampliación de las sedes para la cursada.

## CONCLUSIONES

Hasta el momento, la bibliografía académica no sopesó de forma general la magnitud del nuevo programa lanzado entre 2009 y 2010 abocándose a los estudios de caso. Se señaló que la información estadística resulta fragmentaria y no tiene especial detalle en las fuentes educativas oficiales. Sin embargo, otros documentos permitieron acercarse al problema inclusive a través de informes que recuperan como informantes al propio Ministerio de Educación. En relación a ello, se pudo constatar que el Plan Fines, en particular el Fines 2 o Trayectos alcanza un gran dinamismo en el reclutamiento de matrícula comparado con la modalidad tradicional de adultos. Algo similar ocurre con la ampliación de sedes, aunque los datos son más escasos y fragmentarios. En relación a este último punto, la ampliación de las sedes resulta notable ya que implicó, a nivel nacional, la triplicación de las escuelas de adultos y la expansión de casi un tercio de las escuelas totales. Resta explorar cuáles son las características de esas nuevas sedes y si, al flexibilizarse las condiciones para su apertura, las garantías de bioseguridad de la infraestructura son similares a las de las escuelas. También, cuáles son las motivaciones que las y los estudiantes encuentran en este circuito, cuyo tiempo de cursada presencial es menor a varias de las ofertas presenciales del circuito tradicional en otras jurisdicciones.

En este punto, se destaca que, en la provincia de Buenos Aires, el Plan Fines logró concentrar a más de la mitad de la nueva matrícula. Por lo tanto, estudios posteriores deben indagar sobre el impacto de este nuevo circuito en relación con el tradicional de adultos. Más aún cuando las reformas recientes parecieran modificar el circuito tradicional de acuerdo a las nuevas pautas fijadas en la alternativa que ofrece el Plan Fines.

Hasta el momento, el Plan Fines, no contaba con estudios cuantitativos de conjunto, en parte, por la dificultad de acceso a los datos. Asimismo, por el interés que despertaron los abordajes individuales con estudios de caso o bien porque se eligió el marco normativo o laboral para su estudio. Este artículo, entonces, aporta evidencia en la dirección de la construcción de una mirada global de la modalidad, rescatando el impacto del nuevo programa sobre la EDJA y su configuración como circuito para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. A la luz de la evidencia, el nuevo programa pareciera “conquistar” la modalidad tradicional. Se deben explorar entonces sus fortalezas y debilidades.

Esa exploración resulta necesaria más aún cuando la pandemia provocada por el virus SARS-COV-2 implicó un fuerte desafío a la modalidad de adultos en general. En primer lugar, por la falta de distribución de equipos para las escuelas de adultos que habían quedado fuera del modelo uno a uno establecido por el programa Conectar Igualdad y por el Aprender Conectados. Así, la familiaridad de las y los estudiantes en el uso de herramientas digitales para sus trayectorias escolares era más bien escasa. Sobre cómo la modalidad transitó la pandemia no tenemos aún información, ya que las distintas encuestas elaboradas por el Ministerio de Educación, realizadas entre 2020 y 2021, se concentraron en la modalidad común. En general, la mayoría de esos adultos que deciden volver a estudiar, tienen familia. Con lo cual, a la hora de afrontar su propia escolaridad se debe considerar que conviven las escolaridades de distintos grupos en el seno del hogar, las condiciones habitacionales para transitar los estudios y la superposición de tareas -laborales y de cuidado- para afrontar la bimodalidad. En general, se conoce poco sobre cómo durante el 2021 se transitó la bimodalidad en el Plan Fines dados los protocolos y cuidados requeridos en las escuelas y sedes. Por eso, la reflexión sobre la magnitud del Plan Fines habilita entonces a interrogarse por estos sectores aún desatendidos que, como intentó mostrar este artículo, distan mucho de ser un pequeño sector.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abritta, A. (2017). Creación de Alternativas Pedagógicas para el Ejercicio del Derecho a la Educación en Jóvenes y Adultos: El Caso del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (2). 21-33.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2008). Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5 (5), 19-40.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*, Michoacán, México: CREFAL.
- Burgos, A. (2016). El Plan FinEs: un análisis de los aportes y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales, ponencia presentada en *XI Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada: 5-7 de diciembre de 2016. Recuperado de: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>.
- Caisso, L. (2012). Una aproximación a un plan educativo para jóvenes y adultos desarrollado por una organización social (Córdoba, Argentina), en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34 (2), 28-40.
- Casals, L. (2018), *Educación y territorio. Educación secundaria de jóvenes y adultos a través del Plan Fines en el Área Reconquista de Gral. San Martín* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- De la Fare, M., Rovelli, L. y Atairo, D. (2016). Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil, *Horizontes*, 34 (3), 7-21.
- Di Bastiano, R. (2015). *Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs* (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.

- Facioni, C. y Ostrower, L. (2013). Programas de terminalidad educativa en Argentina: aportes para un análisis crítico del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (Plan FinEs), *X Jornadas de sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología*, UBA, Ciudad de Buenos Aires: 1-7 de julio de 2013.
- Finnegan, F. (2014). Terminar el secundario, esa es la cuestión, *Le Monde Diplomatique*, 24, 1-2.
- Finnegan, F., y Brunetto, C. (2014). Acá hay un trabajo político. Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, *VIII Jornadas de Sociología*, UNLP, Ensenada, 3-5 de diciembre.
- Giménez, D., e Inda, M. A. (2015). Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs”, *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina*, UNLP, Ensenada: 2-4 de septiembre de 2015.
- González, F. (2018), El Plan FinEs2. Elementos para el análisis de la terminalidad educativa (pp. 78-98) en Claudio Suasnabar; Laura Rovelli y Emilia Di Piero (coord.), *Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, La Plata, Argentina: EDULP.
- Grego, M. L. y González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata, *Cuestiones de Sociología*, 13, 1-13.
- Komański, F. (2016). *Precariedad y acción colectiva: Obstáculos y limitaciones para la conformación de espacios de organización docente en el Plan FinEs II La Plata* (Tesis de grado) UNLP, Argentina.
- Krieger, M. (2015). *La educación en los barrios: El plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense* (Trabajo final de grado), UNLP, Argentina.
- Lozano, P. y Kurlat, S. (2014). Plan FINES 2: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos, *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, 3-5 de diciembre.
- Miguez, M. E. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría) Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Olivares, J. (2018). *La inclusión como forma de la diferenciación. Educación y trabajo en el plan de terminalidad secundaria FINES II en Moreno (2010-2017)* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (9), 80-85.
- Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (9), 65-72.
- Vázquez, E. (2017). *Volver a la escuela a través del Plan FinEs II. Un análisis exploratorio a nivel local que analiza la reinserción de los jóvenes en la educación media* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Viego, V. (2015). Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (116), 1-20.

## FUENTES

- Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N° 22/07*, noviembre de 2007. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/53988/12922.pdf?sequence=1>
- Consejo Federal de Educación (2008). *Resolución N° 66/08*, octubre de 2008. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>
- Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2014;2018). *Relevamiento Anual*, Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Ministerio de Educación-Secretaría de Evaluación Educativa (2018). *Investigación evaluativa del plan FinEs 2*, Buenos Aires: Ministerio de Educación. 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)

- Argentina-Economía-Hacienda (2011). *Cuentas de Inversión*, Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2011/tomoi/jur70.htm>
- Argentina-Economía-Hacienda (2008). *Cuentas de Inversión*. Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2008/tomoi/13jur70.htm>
- Argentina-Economía-Hacienda (2009). *Cuentas de Inversión*, Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2009/tomoi/14jur70.htm>
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros-Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación (2009a). *Informe N° 75*. Recuperado de: [https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Informe-75-Senadores.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Informe-75-Senadores.pdf)
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros-Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación (2009b). *Informe N° 76*. Recuperado de: [https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Informe-76-Diputados.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Informe-76-Diputados.pdf)
- Argentina-Economía-Hacienda (2010). *Cuentas de Inversión*, Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2010/tomoi/15jur70.htm>
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros-Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación (2010). *Informe N° 77*. Recuperado de: [https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Informe-77-Senadores.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Informe-77-Senadores.pdf)
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros-Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación (2011). *Informe N° 79*. Recuperado de: [https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Informe-79-Senadores.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Informe-79-Senadores.pdf)
- Argentina-Economía-Hacienda (2012). *Cuentas de Inversión*, Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2012/tomoi/jur70.htm>
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros-Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación (2012). *Informe N° 81*. Recuperado de: [https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Informe-81-Diputados.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Informe-81-Diputados.pdf)
- Argentina-Economía-Hacienda (2013). *Cuentas de Inversión*. Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2013/tomoi/jur70.htm>
- Argentina-Economía-Hacienda (2014). *Cuentas de Inversión*. Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2014/tomoi/jur70.htm>
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros- Informe a la Honorable Cámara de Senadores de la Nación. (2014). *Informe N° 85*, mayo de 2014. Recuperado de: [https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/archivos/Informe-85-Senadores.pdf](https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/archivos/Informe-85-Senadores.pdf)
- Argentina-Economía-Hacienda (2015). *Cuentas de Inversión*. Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2015/tomoi/jur70.htm>
- Argentina-Economía-Hacienda (2016). *Cuentas de Inversión*. Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2016/tomoi/jur70.htm>
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros (2016a). *Informe N° 96 del Jefe de Gabinete de Ministros, Lic. Marcos Peña, al Senado de la Nación*. Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_96\\_hsn.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_96_hsn.pdf)
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros (2016b). *Informe N° 98 del Jefe de Gabinete de Ministros, Lic. Marcos Peña, al Senado de la Nación*, Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_98\\_hsn.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_98_hsn.pdf)
- Argentina-Economía-Hacienda (2017). *Cuentas de Inversión*. Tomo II, Sección Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/hacienda/cgn/cuenta/2017/tomoi/jur70.html>
- Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros (2018a). *Informe N° 109 del Jefe de Gabinete de Ministros, Lic. Marcos Peña, al Senado de la Nación*, Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_109-25-de-abril-de-2018\\_hsn.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_109-25-de-abril-de-2018_hsn.pdf)



Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros (2018b), *Informe N° 111 del Jefe de Gabinete de Ministros, Lic. Marcos Peña, al Senado de la Nación*. Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_111\\_-\\_hsn\\_-\\_27\\_de\\_junio.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_111_-_hsn_-_27_de_junio.pdf)

Argentina-Jefatura de Gabinete de Ministros (2019). *Informe N° 117 del Jefe de Gabinete de Ministros, Lic. Marcos Peña, al Senado de la Nación*, Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_117\\_-\\_hsn.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_117_-_hsn.pdf)

## NOTAS

- 1 En 2017, en la provincia de Buenos Aires, se amplió la cursada a un tercer día, pero solo destinada a canalizar consultas de los temas trabajados anteriormente.
- 2 Debe destacarse que la reducción de la carga de cursada presencial es un elemento que no fue problematizado tanto en su constitución como un factor “facilitador” o su impacto curricular y pedagógico. Hacerlo requeriría un estudio específico que excede los alcances de este trabajo.



## ¿Inclusión o degradación? Un análisis sobre las explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario

Inclusion or degradation? An analysis of the explanations about the origin and development of the FinEs II plan secondary course

*Julián Olivares*  
*Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo*  
*Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,*  
*Argentina*  
 olivares.julian.90@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-338>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922005>

Recepción: 25 Junio 2021  
 Aprobación: 03 Agosto 2021

### RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo analizar los aportes y límites de las principales explicaciones acerca del origen y desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II (FinEs II) en su trayecto secundario. La exposición avanza presentando la evolución reciente de la educación secundaria en Argentina, las contribuciones de quienes investigan el plan FinEs II, como también una serie de problemáticas y preguntas que se desprenden de sus producciones. Se sostiene que, aun cuando se han hecho importantes avances en lo que respecta a diversos aspectos concretos del programa, las investigaciones sobre este objeto de estudio presentan una serie de dificultades para explicar cuestiones centrales como la acción del Estado en relación a la educación secundaria de jóvenes y adultos, así como también en cuanto al formato escolar y los conocimientos brindados en el plan FinEs II.

**PALABRAS CLAVE:** FinEs II, educación secundaria, educación de jóvenes y adultos, inclusión, degradación.

### ABSTRACT:

This article aims to analyze the contributions and limits of the main explanations about the origin and development of the Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II (FinEs II) in its secondary course. The exposition advances by presenting the recent evolution of secondary education in Argentina, the contributions of those who investigate the FinEs II plan, as well as a series of problems and questions that arise from their productions. It is argued that even though significant progress has been made with regard to various specific aspects of the program, research on this object of study present a series of difficulties in explaining central issues such as State action in relation to secondary education for youth and adults, as well as in terms of the school format and the knowledge provided in the FinEs II plan.

**KEYWORDS:** FinEs II, secondary education, education for youth and adults, inclusion, degradation.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de una expansión del nivel medio y de la educación secundaria de jóvenes y adultos en particular, uno de los aspectos más distinguidos en relación a políticas educativas en Argentina durante el siglo XXI ha sido el surgimiento de diversos planes de terminalidad con formatos flexibles. Entre ellos se distingue el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II (FinEs II), tanto por sus características específicas, como por la masividad que ha tenido en todo el territorio nacional.

En los últimos años se llevaron adelante diversos estudios que observaron diferentes cuestiones del programa FinEs II en su trayecto secundario, como por ejemplo la labor de las organizaciones sociales en su evolución, la precarización de los docentes, la valoración de los estudiantes, etc. Al respecto, dos explicaciones principales se han destacado a la hora de dar cuenta del origen y desarrollo de esta política educativa. Por un lado, una que afirma que el Estado nacional construyó este plan con la finalidad de generar la inclusión escolar y garantizar así el derecho a la educación de los individuos que acceden al mismo (Di Bastiano, 2015;

González y Míguez, 2014). Por el contrario, otra que sostiene que el programa profundiza la degradación de la educación en Argentina, de acuerdo con las necesidades de la clase capitalista (Álvarez Prieto, De Luca y Martino, 2013; De Luca, 2017).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los aportes y límites de las principales explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario. Se sostiene que, aun cuando se han hecho importantes avances en lo que respecta a diversos aspectos concretos del programa, las investigaciones sobre este objeto de estudio presentan una serie de dificultades para explicar cuestiones centrales como la acción del Estado en relación a la educación secundaria de jóvenes y adultos, así como también en cuanto al formato escolar y los conocimientos brindados en el plan FinEs II. Con este propósito se realiza una lectura por el recorrido que tomó la educación media y la educación de jóvenes y adultos (EDJA) durante las últimas décadas en Argentina. Posteriormente se exploran las características de FinEs II retomando las principales contribuciones de los autores que lo investigan. Por último, se plantean una serie de problemas y preguntas pendientes que se desprenden de los estudios sobre esta política educativa.

El artículo parte de una perspectiva materialista, que entiende a la escolarización como una de las formas históricas concretas en las que en el capitalismo se lleva adelante el proceso de formación de los individuos para su participación del proceso de producción y consumo social (Hirsch y Río, 2015). En este modo de organizarse el metabolismo social, es la reproducción ampliada del capital a partir de la apropiación de una mayor cuota de la plusvalía producida por los trabajadores la que guía el movimiento general de la sociedad (Marx, 2008). La acción del Estado es abordada a partir de su papel como garante de las condiciones en las cuales se realiza la acumulación de capital. En otros términos, no se considera al Estado como un ente neutro ni un instrumento de una clase social determinada, sino como el representante del capital como relación social (Iñigo Carrera, 2013). Por ende, las políticas públicas, y puntualmente las políticas educativas, son tomadas como formas concretas bajo las que se realiza la necesidad del capital de reproducir a la fuerza de trabajo con determinados atributos (Seiffer y Rivas, 2017). En síntesis, desde este enfoque la educación, la política y la economía se analizan en su unidad material, en tanto es la propia acumulación la que requiere a nivel general que los sujetos adquieran en las instituciones escolares conocimientos tales como la lectocomprensión, el pensamiento lógico o la conciencia ciudadana (Hirsch y Río, 2015).

## 2. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA EN AÑOS RECIENTES

En sintonía con una tendencia de carácter mundial, durante las últimas décadas se ha producido en Argentina una importante expansión de la educación secundaria. Esto se evidenció, entre otros aspectos, en un incremento de la matrícula, de las tasas de escolarización y también del gasto absoluto destinado a dicho nivel (Acosta, 2012; Cappellacci y Miranda, 2007; Rivas y Dorkin, 2018). Como manifestación de este movimiento, en el año 2006 se aprobó la Ley Nacional N° 26.206, más conocida como Ley de Educación Nacional (LEN), que sancionó la obligatoriedad del secundario. Esta evolución, no obstante, ha estado mediada por fuertes procesos de diferenciación educativa, que se manifestaron en la descentralización del sistema educativo y en la conformación de circuitos escolares con características y calidades muy diversas en todo el territorio nacional (Botinelli, 2017; Braslavsky, 1989; Tiramonti, 2019). A la par, en tanto el desarrollo de la escuela media en el país se dio de la mano de índices elevados de abandono, repitencia y sobreadad, también se consolidó un importante caudal de población adulta que no completó el secundario (Acosta, 2012; Riquelme, Herger y Sasser, 2018).

La evolución de la EDJA no fue ajena a este movimiento. Por un lado, la educación secundaria de jóvenes y adultos ha tenido un notorio incremento en la cantidad de estudiantes que acceden y finalizan sus estudios dentro de la modalidad (en especial de una matrícula cada vez más joven), como también importantes cambios en lo que respecta a la normativa que la regula, que tendió a flexibilizar las ofertas educativas para fomentar el reingreso escolar (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016). La sanción de la LEN potenció este

desarrollo, ya que extendió la obligatoriedad de toda la secundaria para el conjunto de la población. A la vez, esta ley restituyó el carácter de modalidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que durante la década de 1990 con la Ley Federal de Educación había perdido su especificidad y pasado a formar parte de los llamados Regímenes Educativos Especiales (Montesinos, Schoo y Sinissi, 2010). En el mismo sentido, afirmó la necesidad de que se constituyeran planes de terminalidad educativa flexibles para lograr la inclusión escolar de quienes quedaron por fuera de la escuela media común.

Por otro lado, la EDJA ha estado atravesada también por fuertes procesos de diferenciación. Esto dio como resultado una importante fragmentación a nivel nacional y la coexistencia de diversas ofertas de escolarización secundaria para jóvenes y adultos en todo el territorio, que en muchos casos llegan a compartir los mismos destinatarios, metas e incluso espacios geográficos (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Herger y Sassera, 2016; Rodríguez, 2008). En el mismo sentido, profundizó su función compensatoria para quienes no completaron sus estudios, focalizada en general en la asistencia de la población más empobrecida y bajo formatos específicos para garantizar su escolarización (menos carga horaria, regímenes académicos más flexibles, etc.). Esto reavivó viejos debates acerca de la relación entre la calidad y flexibilidad dentro de la modalidad (De Luca, 2017; Levy y Rodríguez, 2015).

### 3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA FINES II Y DIVERSAS EXPLICACIONES SOBRE SU DESARROLLO

Es en este contexto de expansión diferenciada del nivel secundario donde se desarrollaron en los años recientes una diversidad de programas de terminalidad educativa con formatos más flexibles. Puntualmente fue hacia finales de la primera década del siglo XXI cuando el Consejo Federal de Educación aprobó una serie de resoluciones nacionales que dieron forma al plan FinEs I (destinado a jóvenes y adultos que adeudaran materias del secundario para poder rendirlas en forma de tutorías y completar el nivel) y al plan FinEs II (formato de escolarización presencial y paralelo a otras ofertas preexistentes para jóvenes y adultos). De manera muy rápida esta política educativa se extendió por todo el territorio nacional. Según el Informe n° 96 de la Jefatura de Gabinete al Senado del 2016, el plan FinEs II tenía ese año 164.639 estudiantes en todo el país, de los cuales 83.928 estaban inscriptos en la provincia de Buenos Aires.

Como oferta del secundario, FinEs II es un plan de terminalidad educativa que se caracteriza por tener un trayecto presencial de materias cuatrimestrales organizadas en tres años, con una menor carga horaria que los diseños curriculares en los que se inspira (como los de los CENS) y un régimen académico más flexible en cuanto a la acreditación de saberes previos, asistencia, etc. (Burgos, 2015; López, 2015). Por otro lado, retomando una tradición propia de la EDJA, el programa se desarrolla a partir del trabajo en conjunto entre el Estado y diversas organizaciones sociales, políticas o sindicales (Levy y Rodríguez, 2015). Es por ello que las sedes pueden funcionar no solo en establecimientos escolares, sino también en clubes de barrio, centros culturales, iglesias, sindicatos, etc. Estos espacios se ubican por lo general en lugares más cercanos a donde viven los estudiantes (González, 2015).

Existe en la bibliografía sobre el programa FinEs II un acuerdo tácito acerca de las características de los alumnos. En relación a su situación laboral, habitualmente son sujetos empleados en condiciones precarias, muchas veces autónomos, o que se encuentran desocupados. Se trata de estudiantes de distintas edades y género, que de modo frecuente ingresan tempranamente al mercado laboral, como consecuencia de los bajos ingresos del núcleo familiar (González, 2014; Pecarrere, 2014; Sucunza, 2016). Diversos trabajos señalan que las dificultades que se imponen a muchos de los individuos que abandonan la secundaria (embarazos a temprana edad, situaciones de pobreza, etc.), generan que el formato de FinEs II sea muy valorado por sus estudiantes y egresados (Crego, 2016; Cuestas, 2014; González y Míguez, 2014). La menor carga horaria, terminarlo en pocos años, la cercanía de las sedes a sus hogares o en lugares que les resultan accesibles, la opción de ir con sus hijos, son aspectos importantes para aquellos individuos que tienen responsabilidades parentales

o laborales, y que desean finalizar el secundario para conseguir un empleo estable o mejor remunerado, continuar una carrera en el nivel superior o sencillamente completar el nivel medio porque es para ellos un objetivo personal pendiente (Correa, 2014; Kurlat y Lozano, 2014; Ullman, 2015).

Sin embargo, esta flexibilización del formato escolar, a la vez que es uno de los aspectos más destacados, resalta al unísono como una de las mayores críticas que se dirigen al plan. Es que por un lado el diseño curricular del plan FinEs II se caracteriza por una notable reducción de la carga horaria, y por lo tanto de los conocimientos brindados a sus estudiantes, en relación a la secundaria común e incluso a otras ofertas de la EDJA (López, 2015; Viego, 2015). Por otra parte, diversos autores han señalado que los espacios de cursada muchas veces no cuentan con aulas en condiciones, mobiliario adecuado, equipo informático, etc. En el mismo sentido, sucede que el Estado destina muy pocos recursos para el sostenimiento del programa. Es por este motivo que las sedes por lo general recurren a diversos mecanismos para autosustentarse, como por ejemplo donaciones o rifas (Burgos, 2015; De Luca, 2017; Esper, 2017). Por lo tanto, la ya mencionada discusión histórica dentro del campo de la educación de jóvenes y adultos acerca de la tensión entre calidad y flexibilidad vuelve a presentarse para el caso de este programa de terminalidad.

A ello se suma la precariedad de las condiciones de trabajo en el plan FinEs II. En el caso de los profesores, se destaca que su contratación es cuatrimestral y en carácter provisional, con lo cual esto vuelve inestable su situación laboral, no conservando el puesto durante los recesos de invierno y verano (Giménez e Inda, 2015; Komański, 2016). Además, hay una importante flexibilización de la labor docente. Quienes dan clases en FinEs II deben realizar tareas como pasar lista o elevar notas a las autoridades, actividades que en el resto del sistema escolar le corresponden por ejemplo a un preceptor (Kurlat y Lozano, 2014). Por otro lado, no tienen un régimen de licencias extraordinarias, debiendo cada docente recuperar las clases en las que no estuvo presente, muchas veces en un día y horario diferente (Facioni, Ostrower y Rubisztain, 2013). Esta precarización se extiende también a los referentes de las sedes, que realizan tareas propias del personal jerárquico de una escuela (recibir y gestionar documentación, mantener un vínculo fluido con las autoridades del programa, etc.) sin cobrar un salario.

Dos explicaciones generales se destacan sobre el surgimiento de FinEs II. El argumento más recurrente afirma que su origen se encuentra en la búsqueda del Estado de garantizar la inclusión educativa. Si bien no existe una perspectiva teórica unificada en quienes sostienen esta postura, sí se comparte la idea de que la acción estatal al crear el programa busca solventar las necesidades de aquellos sectores a los cuales, como consecuencia del neoliberalismo o del añejo sistema escolar argentino (con sus características expulsivas), no se les ha podido garantizar el derecho a la educación.

En líneas generales, en esta explicación puede encontrarse una contraposición política entre la legislación educativa de la década de 1990 y la que fue creada a partir de la llegada del kirchnerismo al gobierno. El punto de quiebre suele estar marcado por la sanción de la LEN en el año 2006 (González y Míguez, 2014; Mekler, 2015). Es así que, a grandes rasgos, se realiza una lectura donde la historia reciente en Argentina se divide en dos grandes momentos: uno de corte neoliberal, donde se habrían mercantilizado los derechos humanos, y otro de tipo inclusivo, donde el Estado habría recuperado su lugar como garante de los mismos. En lo que respecta al plano educativo, el primer momento estuvo caracterizado por la fragmentación producida por la Ley Federal de Educación y el vaciamiento o corrimiento estatal de su lugar primordial. En el segundo momento, el Estado fomentó diferentes políticas en pos de contrarrestar los efectos del neoliberalismo (Burgos, 2016; Crego y González, 2015; Pecarrere, 2014).

Como ya se dijo, el concepto de inclusión es el pilar fundamental en este tipo de desarrollos: el surgimiento del programa FinEs II está determinado por la decisión política de garantizar la escolarización de un sector que quedaría excluido del sistema educativo (Di Bastiano, 2015; Míguez, 2018; Ullman, 2015). En estos casos, se considera a la educación como un elemento de integración social, que debe ser sostenido por el Estado.

Una explicación diferente afirma que FinEs II es una política impulsada con el objetivo de profundizar la degradación educativa, continuando una tendencia iniciada en décadas anteriores (De Luca, 2016a; 2017). Así, el programa es analizado como un producto de los intereses de la clase capitalista, que degrada la formación de la clase trabajadora, en un país donde una gran porción de la misma se desarrolla como población obrera sobrante para las necesidades de valorización inmediatas del capital. Estas producciones se caracterizan por tener una perspectiva teórica más homogénea, partiendo de la premisa central de considerar al programa como un elemento dentro de la tendencia hacia la descalificación de la fuerza de trabajo, retomando las tesis de Braverman (Álvarez Prieto, De Luca y Martino, 2013).

Si bien en estas investigaciones se coloca el énfasis en la acción estatal como una respuesta ante cierta problemática social, no se considera que el objetivo de la inclusión sea beneficiar a los trabajadores, sino reproducir las diferencias de clase (De Luca, 2016b). En este sentido, el plan opera como una vía para vaciar la educación pública, con recortes de presupuesto por el uso de contratos flexibles, el abaratamiento en materiales y sedes, el vaciamiento de los CENS, etc. (Martino, 2015). Esto tiene como objetivo formar una mano de obra barata y sin educación real (Ghigliazza, 2016). De esta manera se busca garantizar la hegemonía de la clase dominante. Esto se concreta con la concesión de un formato accesible o de la creación de una población con menor educación, la cual puede ser manipulada con facilidad por los diferentes gobiernos (De Luca, 2016c; Ghigliazza, 2016; Martino, 2015).

Como se dijo antes, el sujeto hacia el cual está destinado el plan FinEs II se caracteriza según estos trabajos como parte de la población obrera estancada o consolidada en su posición de sobrante (Álvarez Prieto, 2016; De Luca, 2016c). Según esta línea de investigación, los gobiernos buscan neutralizar a esta parte de la fuerza de trabajo y convertirla en su base electoral a partir de diversas políticas. Es por eso que se afirma una continuidad entre los modelos de la década de 1990 y del siglo XXI, ya que ambos avanzarían en la degradación educativa de los trabajadores (y de la calidad de vida en general) en favor de la clase capitalista. De esta manera, la escuela acompaña el proceso de descomposición del capitalismo argentino (Álvarez Prieto, De Luca y Martino, 2013).

#### 4. LOS ESTUDIOS SOBRE EL PLAN FINES II: ALGUNOS PROBLEMAS Y PREGUNTAS PENDIENTES

Como se vio hasta aquí, una diversidad de autores ha hecho importantes avances en cuanto al análisis del plan FinEs II trayecto secundario, sobre todo en la provincia de Buenos Aires, donde se desarrollaron la mayoría los estudios mencionados. No obstante, los escritos sobre este objeto de estudio también presentan en general una serie de dificultades para explicar las políticas del Estado en relación a la educación secundaria de jóvenes y adultos, como también en lo referido al formato concreto que tomaron los planes de terminalidad educativa como FinEs II y los conocimientos que se brindan a sus alumnos. En este apartado se señalan algunas de estas cuestiones desde una perspectiva materialista desde la cual, como se planteó en un comienzo, se entiende al Estado como el representante de las condiciones de la acumulación de capital y a las políticas públicas como formas concretas a partir de las cuales se reproduce a la fuerza de trabajo (Iñigo Carrera, 2013; Seiffer y Rivas, 2017).

Una de las cuestiones problemáticas que aparece en muchos de los estudios sobre FinEs II es la forma en la que se concibe la acción estatal. En algunos planteos el Estado es tomado como un garante natural de la igualdad abstracta e imparcial para todos los individuos, sin más determinación que su propia voluntad (Marchetto, 2015; Pecarrere, 2014). Es decir, como un ente que debe otorgar derechos sin otro interés que cumplir lo que le corresponde, luego de décadas de vaciamiento educativo y de corrimiento estatal frente al mercado. Sin embargo, suponer que el Estado es un árbitro neutral cuyo papel es garantizar los derechos es una concepción que puede ser cuestionada por no avanzar más allá de las apariencias formales (Seiffer y Rivas, 2017; Thwaites Rey, 2005). Ello deja una serie de preguntas. ¿Existe alguna determinación material que conduce al Estado a generar políticas que garanticen la extensión del nivel medio para jóvenes y adultos?

Y si así fuera, ¿qué necesidad social personifica el Estado al crear programas de terminalidad educativa como FinEs II? ¿Y por qué esto ocurre en otros países y no solo en Argentina?

Desde la perspectiva que afirma que FinEs II abona a la degradación, esta problemática también está presente, ya que se explica el surgimiento del plan sólo desde los intereses de una clase social, identificando al Estado como una herramienta de la clase capitalista. Esta mirada instrumentalista también ha sido muy discutida por sus problemas para dar cuenta del despliegue real del Estado en el proceso de acumulación (Caligaris, 2018; Thwaites Rey, 2005). Aquí nuevamente el programa se considera como el producto de la voluntad estatal, la cual en este caso encierra un contenido regresivo en materia educativa. Cabría preguntarse entonces qué tendencias materiales llevan a una gran cantidad de individuos a concurrir el plan FinEs II. ¿Responde esta política de terminalidad educativa solo a los objetivos de una clase social? Y en ese caso, ¿por qué los trabajadores tienen una valoración positiva de la misma?

Por otra parte, muchas veces existe un uso ambiguo de la noción de inclusión en los casos en que se apela a dicha categoría, algo no poco común en las investigaciones educativas (Montesinos, 2012; Wigdorovitz de Camilloni, 2008). De este modo, no resulta claro qué se entiende por este concepto y qué indicadores se toman para afirmar que una política es inclusiva o no, cuáles son sus límites y de qué son expresión los mismos. Las problemáticas en torno al formato y la calidad educativa que surgen de este tipo de ofertas de escolarización inclusivas son planteadas a lo sumo como errores a resolver, o en otros casos no son tenidas siquiera en cuenta.

Otro tanto ocurre con la noción de degradación. ¿En qué aspectos está degradado este programa en relación al resto del sistema escolar? ¿La degradación es algo que afecta de igual manera a toda la educación argentina? Y en el caso de que la enseñanza se degrade, esto significa que cambian las necesidades formativas para un segmento de la sociedad. Los autores que sostienen esta perspectiva señalan que el capital no requiere educar en absoluto a la población caracterizada como sobrante (Álvarez Prieto et al., 2013). ¿Pero entonces por qué se genera una modalidad educativa para este sector? Si la finalidad es la mera construcción de hegemonía, ¿por qué se realiza con la escolarización y no con otras políticas de contención?

Por último, un punto central a destacar es que, más allá de las divergencias, la mayoría de las producciones que abordan este objeto de estudio encuentran en la esfera política su explicación sobre la creación de FinEs II, sin asignar ningún papel significativo a los vínculos económicos. En muchos casos, en estas investigaciones las condiciones económicas no se exhiben como un factor relevante a tener en consideración, y cuando lo hacen es por fuera, como algo externo o un mero contexto. Esto deja pendiente la pregunta por si existe una necesidad propia de la acumulación de capital en Argentina de escolarizar a esta porción de la fuerza de trabajo que accede al plan estudiado, como también por los conocimientos que se buscan formar en los alumnos de FinEs II. Estas cuestiones no han sido atendidas en profundidad en la bibliografía especializada en este plan (y cuando lo han sido, fue de manera limitada a la formación de los trabajadores en términos ideológicos). Por lo tanto, ¿qué demandas existen para la formación de esta porción de la fuerza laboral? ¿Con qué tipo de conocimientos se requiere educar a los estudiantes que asisten al programa y para qué?

## 5. REFLEXIONES FINALES

Este trabajo tuvo como objetivo analizar los aportes y límites de las principales explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario. Se partió desde un enfoque que aborda la educación, la política y la economía en su unidad material. Para ello, en primer lugar, se exploró la evolución reciente de la educación media y la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Se reconoció así que la expansión del secundario estuvo acompañada por procesos de creciente diferenciación del sistema educativo y que la EDJA no fue ajena a esta tendencia. Posteriormente, se desarrollaron las características del plan FinEs II, retomando otros estudios. Se prestó atención a cuestiones como la flexibilidad del formato, las particularidades de los destinatarios, las condiciones de trabajo de docentes y referentes, etc.



Al respecto de las determinaciones del despliegue de este programa se encontraron dos explicaciones principales. Una, sostiene que el surgimiento de FinEs II se debe a la voluntad de generar estrategias inclusivas desde el Estado, que cumple de ese modo su papel como garante del derecho a la educación. Otra, plantea que el desarrollo del plan es parte de un proceso de degradación de la educación en favor de la clase capitalista, que busca deteriorar la formación de la clase trabajadora y mantener la hegemonía sobre ella.

Por último, se formularon algunas de las dificultades que tienen dichas explicaciones, así como una serie de preguntas pendientes por las cuales avanzar. Estas gravitaron en primer lugar en torno al contenido de la acción del Estado, que en muchas investigaciones aparece naturalizado como garante de los derechos humanos, mientras que en otras se presenta como un mero instrumento de la clase capitalista. En segunda medida, en lo que concierne al uso de los conceptos de inclusión (que puede presentar ciertas ambigüedades) y de degradación (que se señala en ocasiones como un movimiento absoluto hacia el que avanza todo el sistema educativo). En tercer lugar, en lo referido al papel de la EDJA en la formación de la fuerza de trabajo, aspecto que ha sido muy poco indagado.

Lejos de querer responder a todos esos interrogantes, el trabajo buscó ser una aproximación a la cuestión. A modo de cierre, resulta conveniente resaltar que, en última instancia, la pregunta por las determinaciones del origen y desarrollo del plan FinEs II no puede pensarse de manera aislada a la pregunta por las determinaciones de la expansión de la educación secundaria de jóvenes y adultos en particular y de la educación secundaria en general en Argentina y a nivel mundial. Es decir, ¿por qué se ha dado una extensión de la escolaridad en el país atravesada por fuertes procesos de diferenciación? ¿En qué medida es esto o no una particularidad de Argentina? En esta línea, resulta interesante pensar si lejos de tratarse de dos planteos incompatibles, la inclusión y la degradación no son dos dimensiones concretas de la forma que tomó la expansión de la educación secundaria de jóvenes y adultos en el país durante las últimas décadas. Todo esto invita a seguir profundizando los estudios sobre la EDJA.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de Historia da Educação*, 11(1), 131-134.
- Álvarez Prieto, N. (2016). La (nueva) Gran Estafa. *El Aromo*, (77). <https://razonyrevolucion.org/la-nueva-gran-estafa-por-natalia-alvarez-prieto/>
- Álvarez Prieto, N., De Luca, R. y Martino, C. (2013). El sistema educativo y las tendencias a la degradación. Un análisis del sistema educativo a partir de las transformaciones del currículum, el régimen disciplinar y la educación de adultos. La escuela media argentina, 1955-2013. *Plaza Pública*, (10), 36-60.
- Botinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (2006). La normativa para educación de adultos. Una de las claves para entender la vida escolar. En S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (pp. 69-79). Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Burgos, A. (5-7 agosto de 2015). *Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como una estrategia de inclusión social y laboral*. 12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.
- Burgos, A. (2016). Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos en Don Torcuato. En C. Jacinto (Coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 59-83). Buenos Aires, Argentina: IDES.
- Caligaris, G. (2018). Revisitando el debate Miliband-Poulantzas: ¿cómo conocer al Estado capitalista? *Athenea Digital*, 18(2), 1-25.

- Cappellacci, I., y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La Educación en Debate n° 4. ME-DiNIECE.
- Correa, M. (25-27 de noviembre de 2014). *El Plan FinEs desde la mirada de los estudiantes egresados: sus percepciones acerca del formato*. IV Jornadas Nacionales II Jornadas Latinoamericanas de investigadores/ras en formación en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Crego, M. (2016). Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en La Plata, Argentina. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 206-250.
- Crego, M. y González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de sociología*, (13)12, 1-13.
- Cuestas, P. (3-5 de diciembre de 2014). *“Yo quiero mi título”: La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan FiNes II de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Serie Informes de Investigación n° 8. ME-DiNIECE.
- De Luca, R. (2016a). Chau, chau, adiós (al CENS). *El Aromo*, (78). <https://razonyrevolucion.org/chau-chau-adios-al-cens-por-romina-de-luca/>
- De Luca, R. (2016b). Degradación, la segunda vuelta. *El Aromo*, (91). <https://razonyrevolucion.org/degradacion-la-segunda-vuelta-romina-de-luca/>
- De Luca, R. (2016c). Peores que Menem. *El Aromo*, (77). <https://razonyrevolucion.org/peores-que-menem-por-romina-de-luca/>
- De Luca, R. (2017). *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Di Bastiano, R. (2015). *Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs*. (Tesis de grado), Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Esper, T. (2017). Educación Secundaria: obligatoriedad, expansión y segmentación. Una evaluación del plan FinEs 2 como alternativa al formato tradicional. *RELAPAE*, (7), 31-42.
- Facioni, C., Ostrower, L. y Rubisztain, P. (1-6 de julio de 2013). *Programas de terminalidad educativa en Argentina: aportes para un análisis crítico del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (Plan FinEs)*. X Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, (6), 33-42.
- Ghigliazza, M. (2016). El rincón del vago. *El Aromo*, (81). <https://razonyrevolucion.org/el-rincon-del-vago-por-marcelo-ghigliazza/>
- Giménez, D. e Inda, M. (2015). Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs. En V. Seoane (Coord.). *III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa* (pp. 216-228). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- González, D. y Míguez, M. (29-31 de octubre de 2014). *El Plan Fines 2: sentidos en torno de la inclusión y la escolarización* [Ponencia]. I Encuentro internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación, Buenos Aires, Argentina.
- González, F. (2014). *Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs 2 en el Gran La Plata (2012-2013)*. (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- González, F. (2015). Jóvenes y políticas públicas de terminalidad educativa: Un estudio sobre capital social y estrategias de vida. *Estudios sociales contemporáneos*, (12), 109-127.
- Herger, N. y Sasserá, 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 IIICE*, (40), 27-47. DOI: /10.34096/riice.n40.4131

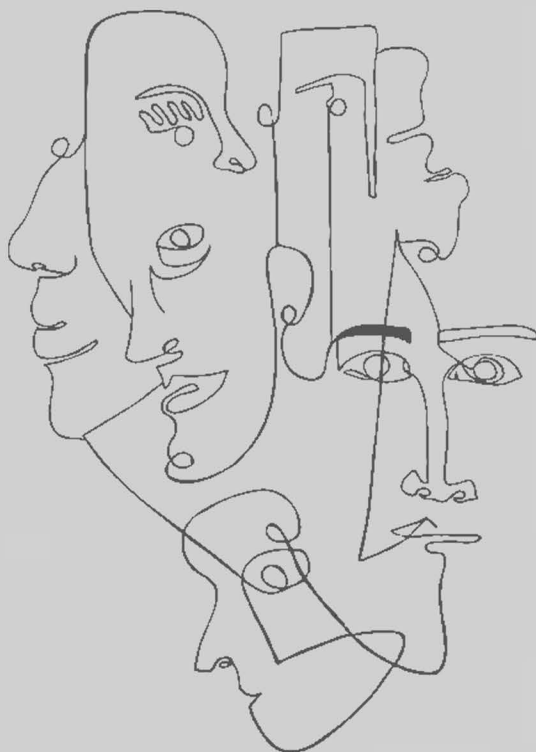
- Hirsch, D. y Río, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91.
- Iñigo Carrera, J. (2013). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Komański, F. (2016). *Precariedad y acción colectiva: Obstáculos y limitaciones para la conformación de espacios de organización docente en el Plan FinEs II La Plata* (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Kurlat, S. y Lozano, P. (3-5 de diciembre de 2014). *Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos* [Ponencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de Crítica y Producción*, (51), 3-12.
- López, E. (24-26 de junio de 2015). *El formato escolar en políticas de inclusión educativa: el caso del FINES 2* [Ponencia]. V congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Marchetto, B. (2015). Plan Fines 2: instancia de problematización de discursos y resignificación de sentidos sobre la última Dictadura cívico militar. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1(2), 1-9.
- Martino, C. (2015). La verdad detrás de la imaginación pedagógica. *El Aromo*, (76). <https://razonyrevolucion.org/la-verdad-detras-de-la-imaginacion-pedagogica/>
- Marx, K. (2008). *El capital: el proceso de producción del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Mekler, I. (3-17 de julio de 2015). *Plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Míguez, M. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de maestría) Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Montesinos, M. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218.
- Montesinos, M., Schoo, S. y Sinisi, L. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Serie La Educación en Debate n° 7. ME-DiNIECE.
- Pecarrere, F. (2014). *Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata*. (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Riquelme, G., Herger, N. y Sasserá, J. (2018). *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, UBA.
- Rivas, A. y Dborkin D. (2018). *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* Documento de trabajo n° 162. CIPPEC.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CEAAL-CREFAL.
- Seiffer T. y Rivas, G. (2017). La política social como forma de reproducción de la especificidad histórica de la acumulación de capital en Argentina (2003-2016). *Estudios del trabajo*, (54), 91-117.
- Sucunza, M. (2016). La incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo-laborales de las personas que participaron de ésta experiencia. *Revista Oficio*, (2), 4-61.
- Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿Qué Estado? En M. Thwaites Rey y A. López (Eds.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. El derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino* (pp. 9-21). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, (51), 78-92.
- Ullman, A. (2015). Otros modos de habitar la Universidad. Nuevos sentidos y subjetividades de los jóvenes y de los adultos egresados del plan FINES. *Actas de periodismo y comunicación*, 1(2), 1-10. ISSN 2469-0910.
- Viego, V. (2015). Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso de Plan Fines en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(116), 1-21. DOI: 10.14507/epaa.v23.1929.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.

# ***Espacios en Blanco***

---

*Revista de Educación*



**DOSSIER**



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



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

## Presentación

Presentation

*Raúl A. Menghini*  
*Universidad Nacional del Sur, Argentina*  
 menghini@uns.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-339>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922020>

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

## PRESENTACIÓN

La propuesta de Dossier apunta a complejizar las prácticas pre-profesionales en la formación de grado en las universidades. La dinámica de la vida social, cultural, tecnológica, laboral y profesional pone continuamente en tensión las políticas, modalidades y dispositivos que se proponen a la hora de pensar en la formación y las prácticas necesarias durante ese período. La situación de pandemia por el COVID 19 vivida a partir de 2020 ha generado que estas tensiones se agudicen y aceleren para poder garantizar espacios de prácticas en el marco de las restricciones impuestas por el aislamiento y distanciamiento social.

A partir de considerar que se trata de mundos diversos -el de la enseñanza, de la formación y de la profesión- (Barbier, 1999) que están en íntima relación, en este Dossier se presentan aportes al campo de los estudios sobre las prácticas pre-profesionales universitarias, recuperando perspectivas diversas y las voces de los sujetos que intervienen en distintas disciplinas para la cuales se forma, a la vez que remiten a situaciones de diferentes contextos geográficos, sociales, culturales, políticos y temporales (antes, durante o postpandemia).

Se ha tratado de convocar a investigadoras e investigadores nacionales e internacionales que trabajan y generan conocimiento sobre el lugar, el sentido y los dispositivos que se despliegan en la formación en las prácticas pre-profesionales -también denominadas prácticas educativas, prácticas profesionales, prácticas supervisadas, entre otras-, entendiendo por éstas a aquellas que se desarrollan en las carreras de grado. Es decir, se trata de propuestas de política curricular que “enfrentan a los estudiantes, de manera temprana, con las tareas que la profesión les demandará una vez egresados” (Menghini et al., 2018, p. 7).

La preocupación por la formación práctica durante los estudios de grado es compartida por instituciones universitarias de América Latina y también por universidades de países de otros continentes. En la Argentina, tal vez se puede afirmar que el tema fue movilizado a partir de lo estipulado en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521/95, que supone la acreditación de carreras de grado que ponen en riesgo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes. En ese marco, la Ley delega en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) los procesos de evaluación para asegurar la intensidad de la formación práctica y de esta manera acreditar periódicamente las carreras de interés público que se enmarcan en dicho artículo. Quizás como efecto contagio, esta necesidad de articular la formación práctica con la formación teórica también se fue trasladando a otras carreras que no están incluidas en ese artículo, por entender que existe una fuerte demanda de estudiantes y del mundo laboral por llegar a la inserción profesional con un conocimiento de las tareas y lógicas que supone cada profesión.

El texto de **Pablo Cortés González, Alba Blas González y Ariza Deseada Ruiz**, titulado “*El prácticum del grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado*” analiza cómo contribuye el periodo de prácticas en la formación académica y en la identidad profesional de los estudiantes

del grado de Primaria de la mencionada Universidad pública española. Los autores señalan la metodología utilizada para la investigación y la muestra de estudiantes que tomaron entre los años 2016 a 2020; recuperan las voces de estudiantes de grado que han realizado procesos formativos en el prácticum en distintas escuelas primarias de Málaga y su zona de influencia.

En esas voces los estudiantes ponen en valor lo aprendido durante el prácticum, y al mismo tiempo destacan la brecha entre los aprendizajes que se dan en el aula universitaria y aquellos que se construyen en la experiencia en campo escolar, en tanto universos que parecen muy lejanos o, dicho de otra manera, que lo enseñado “teóricamente” en la universidad parece muy distante de lo que implica la práctica profesional en las escuelas. Además, señalan la falta de comunicación entre los agentes formadores de la universidad y los de los centros escolares, que dificulta la realización del prácticum porque no existen acuerdos y criterios básicos compartidos de trabajo.

La investigación realizada resulta muy potente para repensar lo que en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) contemplan como prácticum para la formación de los docentes, sus potencialidades y sus debilidades que requieren de decisiones institucionales para ser reorientadas.

También en lo relativo a la formación de docentes, el texto de **Celia Salit**, *“Una experiencia laberíntica: De territorios, cuerpos e interacciones en prácticas y residencias de formación docente”*, plantea una serie de reflexiones que surgen a partir de lo que ha significado formar en prácticas y residencias de estudiantes para el Nivel Secundario, durante la pandemia del COVID’19. Para esto, se vale de la imagen y metáfora del laberinto para formular reflexiones de gran profundidad y muy acertadas acerca de cómo se reconfiguraron los cuerpos, los territorios y las interacciones entre los sujetos de las prácticas, es decir de las y los residentes, las y los estudiantes y las formadoras y formadores, tanto de la institución universitaria como de las escuelas secundarias.

En el entramado del texto, alterna esas reflexiones con las propuestas formativas concretas que llevaron adelante como equipo de cátedra para hacer posible las prácticas y residencias en contextos de virtualidad, apelando a distintas estrategias y dispositivos para favorecer los procesos de práctica cuando los elementos habituales (los cuerpos, los edificios, los territorios, las miradas y las voces, entre otras) no están presentes y son reemplazados por presencias-ausencias detrás de las pantallas. La autora destaca cómo la situación extraordinaria permitió compartir y documentar apuestas, opciones, debates, iniciativas, concreciones, convicciones, tanto entre estudiantes en formación, como en el vínculo entre ellos y el equipo formador, que se convirtió en un gran desafío para crear nuevos escenarios de práctica de acuerdo a las urgencias del momento en el período 2020-2021.

Por su parte, **Vânia Müller** en su trabajo *“Notas de uma etnografia com educadoras/es musicais em formação: da promoção à precarização de uma política pública”* reflexiona sobre los logros y las limitaciones del proyecto promovido y financiado por una política pública federal del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), de la Coordinación de la Formación del Personal del Nivel Superior (CAPES), en el periodo 2014-2019, iniciado durante el gobierno de la presidenta Dilma Rousseff. La autora logra dar cuenta del principio ético político que acompañó la formación de futuros/as Profesoras/es en Música de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC) y se propone alertar acerca de algunos efectos que surgieron en la aproximación de dos instancias educacionales públicas diferentes, entre estudiantes universitarios en formación para la docencia en Música y los niños-alumnos de la Escuela Básica de la red pública estatal de Florianópolis.

En el artículo se reconstruyen diversos momentos y aspectos de inserción de los futuros educadores, a través del abordaje de actividades pedagógicas en la escuela núcleo seleccionada, registradas en el desarrollo de la investigación etnográfica. La reflexión gira sobre los resultados del proyecto, mediante el análisis del modo en que las lógicas neoliberales atraviesan los ámbitos institucionales, a pesar del propósito de la política pública federal del PIBID para superarlas. Los esfuerzos del equipo de trabajo para afrontar la precariedad de tales relaciones académicas y escolares, contrastan con las disposiciones burocráticas e instrumentales que

limitaban el tiempo y las adecuadas condiciones para desarrollar y mantener las actividades planificadas. Las voces y experiencias de los/as futuros/as profesores/as de Música de la UDESC, recuperadas a partir de sus relatos y diarios de campo, muestran el agravamiento de dichas situaciones y la imposibilidad de darles continuidad, más aún después de la desfinanciación de los programas orientados a la formación en Música, que se redefinieron luego del golpe de Estado de 2016 contra la presidencia de Dilma Rousseff.

Vânia Müller, desde una perspectiva teórico-conceptual de investigación crítica y descolonial, aporta importantes instrumentos y fundamentos de análisis para advertir acerca del papel que juegan las políticas públicas, las universidades y las instituciones de educación básica cuando se vuelven funcionales a los presupuestos del neoliberalismo, en tanto naturalizan entre los/as educadores/as en formación nociones de competitividad e individualismo, reforzando así una relación utilitarista del conocimiento que afecta seriamente la praxis musical artística.

Finalmente, **Marta Panaia**, en su artículo *“Los jóvenes entre la Universidad y el trabajo”* propone problematizar y analizar desde un enfoque crítico, el momento de pasaje, transición e inserción de los estudiantes universitarios a la vida laboral, considerando diversas prácticas de finalización de carreras, mediadas por los instrumentos diseñados por las universidades en la definición del proyecto profesional, y que suelen adoptar diferentes formas, tiempos y modalidades según la disciplina, institución y tipo de gestión.

La autora plantea que para abordar los vínculos entre el sistema universitario y la construcción social del mercado de trabajo se requiere aclarar, por un lado, ciertos interrogantes en el punto de partida y compatibilizar sistemas teóricos diferentes y, por otro, demostrar empíricamente cómo funcionan algunas relaciones inevitables entre ambos sistemas, que ponen en tensión el rol institucional y el sistema profesional. Advierte que en el caso argentino, la compatibilización de los esquemas teóricos para analizar estos problemas carece aún de una instrumentación y revisión adecuada, por diversos motivos y razones vinculantes, como cambios de la estructura productiva, avances y transformaciones tecnológicas, nuevos requerimientos de calificaciones profesionales, proceso de reacomodamiento del rol de las instituciones educativas y empresarias, actualización y reformulación de los planes de estudio y nuevos vínculos con la sociedad. Para su análisis utiliza los estudios de demanda, seguimiento de los graduados y las trayectorias de estudiantes relevadas por los Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), a partir de un dispositivo basado en la articulación de métodos cualitativos y cuantitativos.

En su texto presenta lúcidos cuestionamientos e interesantes discusiones para delimitar la perspectiva institucional, en cuanto a la definición y los objetivos pedagógicos de las prácticas de formación e identidades profesionales. Considera que en la situación reciente de pandemia cambiaron las expectativas estudiantiles y empresarias sobre las prácticas pre-profesionales, los proyectos de pasantías y las experiencias de jóvenes profesionales, las que generan diversas y “nuevas” estrategias tutoriales y empresariales.

En síntesis, la lectura de estos cuatro artículos aporta diferentes miradas y perspectivas del tema que nos convoca, invita a seguir pensando, interpelando y reflexionando acerca del sentido formativo de las prácticas pre-profesionales, el lugar que se le otorgan en las propuestas curriculares y en los diferentes tramos y experiencias realizadas en las carreras de grado universitarias, de manera que se contemplen los cambios vertiginosos que se van dando en el ámbito laboral a partir de la emergencia de nuevas tecnologías, formas de organización del trabajo y actividades profesionales que no son las tradicionalmente consideradas en la formación universitaria. Podríamos acordar en que, en términos generales, los artículos dan cuenta de cómo las instituciones formadoras a veces quedan al margen de las innovaciones que se dan en los campos laborales y profesionales, en algunos casos por resistencias a lógicas mercantilistas, en otros por falta de consideración de los cambios culturales y laborales en las propuestas formativas, y en otros por desconocimiento de tales dinámicas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación, Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Menghini, R., Negrin, M. y Guillermo, S. (2018). "Introducción". En *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, EDIUNS.

## DOCUMENTOS

Ley de Educación Superior N° 24521/95 (1995). República Argentina.

## El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado

The Practicum of the Degree in Primary Education of the University of Malaga: views and experiences of the students

*Pablo Cortés González*  
*Universidad de Málaga, España*  
 pcortes@uma.es

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-340>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922017>

*Blas González Alba*  
*Universidad de Málaga, España*  
 blas@uma.es

*Deseada Ruiz Ariza*  
*Universidad de Almería, España*  
 desireeruariza@gmail.com

Recepción: 20 Enero 2022  
 Aprobación: 28 Febrero 2022

### RESUMEN:

Este texto recoge el proceso de análisis y reflexión compartida en torno a cómo contribuye el periodo de prácticas en la formación académica y en la identidad profesional de los estudiantes del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga (España). Se ha investigado un total de 150 estudiantes en prácticas en centros educativos de educación primaria en Málaga. Se llevaron a cabo entrevistas y grupos de reflexión y se han recuperado las valoraciones que el alumnado ha mostrado en sus portafolios de prácticas. Destacamos cómo sus voces nos muestran la brecha entre los aprendizajes en el aula universitaria y la experiencia escolar, así como la falta de conexión entre los agentes implicados. Este estudio ha permitido develar un conocimiento que aporta a repensar, reconstruir y deconstruir la identidad del docente en formación, así como vislumbrar algunas claves para apostar por un necesario vínculo entre universidad y centros educativos.

**PALABRAS CLAVE:** prácticum, educación primaria, identidad profesional docente, formación del profesorado.

### ABSTRACT:

This paper collects the process of analysis and shared reflection on how the practicum period contributes to the academic training and professional identity of the primary degree' students of the University of Malaga (Spain). A total of 150 students have been investigated in Malaga, with the aim of recovering the student experiences in the subject of the Practicum, as well as their evaluations. Interviews and reflection groups have been carried out and the evaluations that the students have shown in their final portfolios. We highlight how their voices show us the gap between learning in the university classroom and the experience in the school field. In addition, they make various comments regarding expectations and experience in schools. This study has revealed knowledge that contributes to rethinking, reconstructing and deconstructing the identity of the teacher in training, as well as highlight some keys to bet on a necessary link between university and schools.

**KEYWORDS:** practicum, primary school, teacher professional identity, teacher training.

### INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado que se cursa en el grado de educación infantil y primaria se desarrolla en dos escenarios educativos complementarios -universidad y centro de prácticas- (Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018) que facilitan el aprendizaje de conocimientos teóricos y disciplinares y la implementación y reflexión de los aprendizajes adquiridos en contextos escolares situados. Del mismo modo, y como indican

González-Sanmamed y Fuentes (2011), las diferentes características personales de los estudiantes (creencias, capacidades, disposición, entre otras), la organización del programa formativo (currículum de la formación inicial) y la experiencia docente (periodo de prácticas) son las tres dimensiones que en gran medida van a determinar el aprendizaje de los estudiantes de profesorado. Es decir, el Prácticum constituye una asignatura clave, pues supone un acercamiento a las instituciones educativas y a la realidad del aula (Fernández, 2020), favorece la construcción del pensamiento práctico (Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo, 2017) y de la identidad profesional docente (Cortes, Leite y Rivas, 2014).

Centrándonos en esta última dimensión, resulta crucial aludir a lo que Rivas denomina “conocimientos sedimentados” (Rivas, 2014; Rivas, Cortés y Márquez, 2018). El Prácticum supone una experiencia formativa que va a permitir a los estudiantes poner en cuestión y reflexionar acerca de los aprendizajes tanto explícitos como implícitos adquiridos y asumidos a lo largo de su experiencia escolar y educativa y que han configurado una identidad docente particular. En este marco abordamos la identidad profesional como un constructo en continua transformación y que es el resultado de: las diferentes experiencias personales y escolares previas (Leite Méndez, 2011); la percepción que se posea del ejercicio docente; la formación universitaria y las experiencias durante el periodo de prácticas (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

Como indican Branda y Porta (2012), la identidad profesional se construye a través de la interacción de los sujetos en espacios profesionales que van a permitir que el profesorado construya su imagen como profesional a partir de las identificaciones, representaciones y atribuciones que asuma. Al respecto, el periodo de prácticas supone, en la mayoría de los casos, el primer contacto docente. Esta experiencia los enfrenta al quehacer educativo en el ámbito formal, a veces idealizado (Rivas, Cortés y Márquez, 2018), y genera una serie de incertidumbres y cuestionamientos personales y profesionales (González-Sanmamed y Fuentes, 2011) que van a ser claves en la experiencia que aporta a la construcción de la identidad profesional docente.

## EL PRÁCTICUM EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como señala el apartado cinco de la Orden ECI 3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria, el Prácticum se desarrolla en centros de educación primaria y está tutelado por profesorado universitario y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas, con el objetivo de que el alumnado adquiera un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Por tanto, el Prácticum como asignatura eminentemente experiencial (Zabalza, 2006), integrada en los planes de estudios en la formación de los estudiantes del grado de educación primaria y vinculada a prácticas externas (Saiz y Susinos, 2017), es una estancia formativa que va a permitir a los estudiantes implementar en un contexto escolar determinado los conocimientos y competencias adquiridas durante su formación universitaria (Sepúlveda, Gallardo, Mayorga y Madrid, 2017).

El periodo de prácticas, que supone para el alumnado una oportunidad para desarrollar destrezas, actitudes y habilidades pedagógicas en un contexto situado (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010), es una experiencia que amplía la formación universitaria más teórica (Zabalza, 2016) y que responde a los principios de continuidad, interacción y reflexión (Pérez, Aburto, Poblete y Aguayo, 2022). Sin embargo, autores como Allen y Wright (2014) o Prats (2016) indican precisamente la desconexión que existe entre ambos escenarios formativos, limitando que los estudiantes puedan relacionar los contenidos teóricos con su experiencia de prácticas.

Como materia importante en la formación inicial del profesorado (Arco, Gairín y Armengol, 2021), el Prácticum es una experiencia educativa que permite reflexionar sobre dimensiones como el marco legal y normativo en el ámbito educativo, el funcionamiento de los centros educativos, la resolución de conflictos en el aula, el trabajo del profesorado, las estrategias didácticas y metodológicas que utiliza el profesorado, los recursos humanos y materiales, la atención a la diversidad, los elementos transversales o la evaluación, entre otros (Torres y Gallego, 2020).

El Prácticum en educación primaria en la Universidad de Málaga se estructura en:

- Un total de 44 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), que se traduce en 1.100 horas de dedicación del alumnado, la mitad para la estancia en los centros escolares y la otra mitad de horas para el trabajo del alumnado en seminarios, tutorías y trabajo individual.

- Cuatro espacios temporales que se dividen en dos partes. Una primera etapa de prácticas genéricas que acoge los tres primeros periodos de prácticas planificados para segundo (con tres semanas de realización de prácticas), tercero (cuatro semanas) y cuarto curso (nueve semanas) del Grado y otra posterior que coincide con sus respectivas especialidades –menciones- en el último y cuarto curso del Grado (seis semanas de dedicación), que son a elegir entre Educación Física, Educación Musical, Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad, Francés, Inglés y la rama Genérica.

En cualquiera de los periodos de prácticas, tal y como se expresa en la Guía del Prácticum publicada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, el alumnado debe asumir:

con distinta intensidad, responsabilidad y grado de autonomía, el rol de ayudante del tutor o tutora del centro de prácticas en el que esté asignado y deberá implicarse, colaborar y desarrollar, con la tutorización adecuada, todas las tareas propias de un/a maestro/a de primaria. Se espera que el alumnado observe, analice, indague, experimente y que lo haga desde el inicio, aunque la participación y la intervención más autónoma se desarrolle a medida que crece su experiencia tutorizada (p. 3).

La organización de esta materia viene acompañada por seminarios que los tutores académicos planifican junto con los estudiantes con el propósito de organizar y dialogar acerca de cómo abordar el Prácticum (Torres y Gallego, 2020) y por encuentros simultáneos a su desarrollo que permite reflexionar sobre la experiencia. En este complejo proceso formativo resulta crucial señalar la labor de los diferentes agentes implicados en el asesoramiento del alumnado. Por un lado, el tutor académico, pues su supervisión va a orientar la reflexión (Zabalza, 2011) y va a contribuir a que las prácticas que desarrollan los estudiantes en los centros educativos sean complementadas con seminarios, tutorías y un acompañamiento individualizado (Torres y Gallego, 2020). Por otro lado, el tutor profesional, que es el encargado de guiar, apoyar y generar posibilidades en el centro de prácticas y que, además, aporta su perspectiva para la evaluación del estudiante (Martínez y Raposo, 2011).

Nos encontramos con una serie de prácticas educativas que van a contribuir a que el alumnado comparta, cuestione y consolide aprendizajes que van a ser relevantes en su futuro desempeño profesional (Egido y López, 2016); esto resulta de vital importancia, pues como apunta Zabalza (2016), es necesario tener en cuenta tanto la experiencia vivida en los centros como la posibilidad de integrar otras aprendizajes (como puede ser el trabajo reflexivo a modo de portafolios) para la proyección profesional.

De acuerdo con lo que venimos apuntando, investigaciones como las de Colén y Castro (2017), Montero (2018) o Poveda, Barceló, Rodríguez y López-Gómez (2021) muestran la distancia percibida por los estudiantes del grado en educación primaria entre los aprendizajes teóricos que se abordan en otras materias y los que se requieren en las prácticas situadas a lo largo de su formación inicial, esto es, la realidad que se expone en las materias más teóricas no termina de aterrizar, representar o aplicarse a las realidades percibidas en los periodos de prácticas. Así mismo, tanto la idealización de la profesión docente (Colén y Castro, 2017) como la mejora de los procesos de tutorización por parte de los tutores académicos y los tutores de prácticas (Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019), son cuestiones que aparecen en la literatura especializada y que se abordan en la presente investigación.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo (Sandín, 2003), con el objeto de acercarnos a las visiones que tiene el alumnado y en la manera en cómo construyen sus percepciones y las narran (Huberman y Miles, 1994). Este texto resulta como la continuación de los primeros resultados publicados previamente

(Cortés, González y Padua, 2020) y pertenece, en parte, al proyecto de investigación subvencionado con los fondos propios de la Universidad de Málaga, denominado “La identidad profesional del profesorado novel”. Este proyecto contempla las miradas de estudiantes de primero y cuarto curso del grado en educación primaria junto con las valoraciones del profesorado novel (según la literatura al respecto, maestros y maestras de hasta cinco años de ejercicio docente), sobre la construcción de su identidad docente (Cortés, Leite, Rivas, 2014).

El objetivo general de esta investigación se centra en conocer las experiencias que vive el alumnado en la realización del Prácticum y observar cómo contribuye en la formación de la identidad docente. Los objetivos específicos versan en torno a reflexionar sobre el sentido del aprendizaje en la Universidad; pensar cómo influyen los aprendizajes en el grado en relación con los aprendizajes en los centros de prácticas y analizar las fortalezas y debilidades (valoración) de las experiencias del Prácticum, desde la voz del alumnado.

A lo largo de cuatro cursos escolares (2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020) se ha recogido información a través de entrevistas, grupos de reflexión y discusión con el alumnado (Porto y Ruiz, 2014). También se ha llevado a cabo un análisis documental de los portafolios.

Se han realizado entrevistas semi-abiertas y ello ha sido posible a partir de cinco focos que surgieron de un primer análisis de los portafolios recogidos del alumnado. Algunos ejemplos de ello se añaden a continuación: ¿qué papel tienen las prácticas en tu formación docente?, ¿qué aspectos mejorarías y por qué?, ¿hay conexión entre los aprendizajes de las prácticas con el resto de las materias? En caso afirmativo, ¿puedes profundizar en qué aspectos?

Los grupos de discusión han sido también claves para la consecución de los objetivos de esta investigación. Tras tener un marco categórico con diversas aristas, se diseñaron unas pocas cuestiones y una batería de afirmaciones las cuales ayudaron a lanzar el debate, así como la interacción y una reflexión conjunta entre todos los participantes (alumnado y profesorado). Se añaden varios ejemplos: “Con las prácticas verdaderamente he aprendido a ser maestro”, “la formación teórica es necesaria para la práctica”, “el modelo formativo compagina correctamente los periodos de prácticas en los planes de estudio”. Las preguntas se fueron articulando una vez que se iba abriendo el debate y ello en función del hilo discursivo del grupo de reflexión. Algunos ejemplos de estas preguntas fueron las siguientes: ¿qué propuestas harías para una mejora de los planes formativos?, ¿cómo generar estrategias que permitan tener más presencia de las escuelas en la Facultad y viceversa?

En cuanto a la selección del alumnado, ésta se ha realizado a través del muestreo voluntario (Quintana, 2006) en tres instancias: (1) al conjunto de estudiantes matriculados se le ha solicitado su participación a través de la recepción de portafolios para su análisis, (2) se le ha ido pidiendo anualmente a este alumnado su participación en entrevistas -para ello se ha respetado la proporcionalidad según el género de alumnado matriculado (66,5% mujeres y 33,5% hombres)-, y (3) con esos 32 estudiantes se llegaron a hacer grupos de reflexión en conjuntos de entre 6 y 8 participantes, organizados por criterios de diversidad en las respuestas que se obtuvieron previamente en las entrevistas y teniendo en cuenta la proporcionalidad del género antes mencionada.

Dos fases han sido necesarias para llevar a cabo el proceso analítico. Una de ellas ha sido de tipo Codificación Abierta y otra de tipo Codificación Axial (Strauss y Corbin, 2002). En la primera etapa se han seleccionado y agrupado las evidencias claves para comprender las contradicciones y reflexiones experimentadas durante la realización del Prácticum por el alumnado. La segunda etapa, y tras un proceso analítico bastante más profundo, se han agrupado las evidencias en categorías comunes más depuradas. Esto es justamente lo que ha posibilitado que emerjan los dos ejes analíticos que a continuación mostramos.

## DISCUSIÓN

### La brecha entre los aprendizajes en el aula universitaria y la experiencia en campo escolar

Como indican Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo (2017) y Fernández (2020), el periodo de prácticas supone para los estudiantes del Grado en Educación una experiencia formativa de primer orden, pues esta asignatura contribuye de un modo significativo a que el alumnado complete su formación universitaria en un contexto situado de aprendizaje (Zabalza, 2016) y se replantee la relación que existe entre la teoría y la práctica (Amar, 2019). Sin embargo, y así lo perciben algunos estudiantes, la realidad escolar experimentada durante sus respectivos periodos de prácticas les ha demandado una serie de conocimientos de tipo metodológico, normativo o administrativo que, o bien no han sido considerados durante su periodo formativo en otras materias universitarias, o el profesorado no ha sabido dar respuesta a estas cuestiones desde un abordaje teórico y práxico.

Realmente, y es algo frustrante, en la facultad por muchos contenidos que nos enseñen, quizás un 20-30% y tirando al alza, podemos relacionarlos con los métodos de trabajo con que realmente nos encontramos en las aulas. Es una realidad totalmente distinta a la que nos enfrentamos (diario de estudiante, curso 2017/18).

Estas prácticas me han dejado ver algunas de mis carencias o debilidades, de las que he tomado buena nota con intención de trabajar en ellas y mejorar mis destrezas en esos campos. Por ejemplo, he podido ver lo limitado de mis conocimientos en legislación y administración en materia de educación (estudiante, grupo de discusión, curso 2016/17).

Estudiamos cosas que después en la realidad (escolar), es completamente distinta. Nos exigen cosas que no nos sirven o no le damos valor (...), mucha teoría que después no sabemos llevarla a la práctica. Y también en los centros vemos cosas que tenemos que aprender sobre la marcha (estudiante, grupo de discusión, curso 2016-2017).

Nos encontramos con estudiantes que afrontan el periodo de prácticas asumiendo que los aprendizajes (teóricos, metodológicos, organizativos...) abordados en su formación universitaria le van a permitir dar respuesta a todos los interrogantes, disonancias y dificultades educativas que van a emerger en el marco del Prácticum, ignorando, por un lado, que cada centro escolar tiene una cultura escolar específica o está inmerso en un contexto social y educativo particular, y por otro lado, que el sentido del Prácticum es reflexionar y poner en cuestión aquellas dimensiones y prácticas escolares que han interpelado de algún modo a cada estudiante y a partir de ello, abordar, reflexionar y analizar su experiencia durante este periodo desde los planteamientos teóricos.

La desconexión existente entre los contenidos trabajados en la universidad y los saberes, competencias y habilidades requeridos para afrontar con garantías el periodo de prácticas también ha sido advertida por autores como Allen y Wright (2014) o Prats (2016). Esta situación, además de ser desconcertante para los estudiantes, conduce al alumnado a percibir que su formación teórica no le permite responder a las exigencias que la realidad escolar en la que están inmersos en su periodo de prácticas le demanda y que, por tanto, desprecie la formación recibida y los conocimientos teóricos abordados (Colén y Castro, 2017; González-Sanmamed y Fuentes, 2011). Como nos recuerda Cebrián de la Serna (2011), el Prácticum en el grado de maestro tiene el propósito de ofrecer al alumnado experiencias formativas en contextos situados que le permitan relacionar la teoría y la práctica. Hemos de considerar, por tanto, que el propio sentido del Prácticum es conocer la profesión desde la reflexión (Arias, Cantón y Baelo, 2017), la práctica y la observación, pues es un periodo en el que los aprendizajes previos cobran significado en la práctica (Fernández, 2020) y principalmente a través de procesos de reflexión.

Lo que aprendo en la universidad me sirve más para pensar que para actuar, porque eso solo se aprende en la vida real (estudiante, grupo de discusión, curso 2017-2018).

He podido contrastar los conocimientos teóricos con la experiencia debido a la experiencia en el Prácticum (estudiante, diario de prácticas, curso 2018-2019).

A pesar de que construir y re-construir la teoría desde la práctica es una tarea compleja (Colén y Castro, 2017), no podemos olvidar que una de las tareas del tutor académico debe, precisamente, vincular los conocimientos trabajados en otras materias con las situaciones experimentadas durante el proceso de prácticas (Cortés, González y Padua, 2020), pues este ejercicio será el que permita a los estudiantes construir, re-construir y de-construir sus conocimientos sobre la profesión y su identidad profesional. Este hecho, que es clave para comprender el sentido del Prácticum, ha sido advertido por algunos estudiantes al comprobar que la realidad escolar experimentada durante el periodo de prácticas está muy distanciada de los principios metodológicos, organizativos y pedagógicos abordados en su formación en la universidad. Quizás, y así lo indican algunos estudiantes, la falta de coordinación entre tutores académicos y de prácticas incrementa esta percepción de “desconexión” que venimos señalando.

Vemos poca coordinación entre las escuelas y la universidad; hay como una separación muy grande, los profesores no se ven, no se coordinan. Creo que tampoco tienen mucho tiempo para eso, pero sí es importante. (estudiante, grupo de discusión, 2018-2019).

Yo lo que falta es coordinación entre los profesores, es brutal. Nunca se han hablado y yo estoy en medio, porque el tutor de la UMA me pide una cosa y luego el del colegio me dice lo contrario (estudiante, grupo de discusión, 2019-2020).

En este complejo formativo que supone el Prácticum, tutores universitarios, de centro y el alumnado, a pesar de tener funciones diferenciadas, persiguen un mismo objetivo: el crecimiento profesional del alumnado (Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017). Sin embargo, y así lo perciben los estudiantes, los tutores académicos y de prácticas tienen sus propias expectativas y concepciones sobre el Prácticum en función de su rol académico. Esta realidad se hace más compleja cuando el proceso de prácticas se desarrolla sin que exista contacto directo entre ambos tutores. En este sentido, creemos que al igual que desde la propia universidad se promueven actividades formativas como seminarios y tutorías (Torres y Gallego, 2020) que promueven el diálogo compartido y la reflexión, se deben crear espacios –presenciales o virtuales– y tiempos que permitan la coordinación entre tutores académicos y de prácticas y los estudiantes.

## Valoraciones en cuanto a las expectativas y la vivencia en los centros educativos

El periodo de prácticas, como asignatura que se desarrolla en un contexto educativo significativo en la formación del profesorado, genera en los estudiantes una serie de expectativas, frecuentemente idealizadas, que no siempre se corresponden con la realidad que experimentan en los centros escolares (Ridao, Gil y Guijarro, 1998). En muchas ocasiones, los principios y estrategias metodológicas, organizativas y didácticas vinculadas con pedagogías disruptivas (Christensen, Raynor y McDonnald, 2016) que los estudiantes reciben en su formación universitaria tropiezan con una realidad y una cultura escolar de corte más tradicional que frustra las expectativas creadas.

Creo que a la escuela le falta dar un salto, porque nos dicen en la universidad que hay que tener una metodología activa, pero luego en la escuela hay que dar un temario, un libro de texto, unos exámenes... (estudiante, grupo de discusión, 2018-2019).

Una cosa es lo que aprendemos en la facultad y otro en la escuela. Las prácticas me han gustado, pero echo en falta hacer las cosas un poco a mi manera, me controlaban mucho (estudiante, grupo de discusión, 2018-2019).

En realidad, nos sirve todo lo que aprendemos, bueno casi todo, yo creo que el problema es el modelo de escuela que se nos enseña en la universidad y lo que luego nos encontramos en las prácticas; no podemos hacer lo que queremos, sino que estamos un poco atados (estudiante, grupo de discusión, 2016-2017).

Como indican Jarauta y Pérez (2017), la dualidad expectativas-realidad genera tensión en los estudiantes, principalmente en aquellos que abordan su experiencia en el Prácticum desde una posición crítica. Como se percibe en las evidencias, los estudiantes se cuestionan muchas de las contrariedades y disonancias a las que han asistido durante sus prácticas y que tropiezan con los principios, estrategias metodológicas y organizativas que han aprendido en otras instancias de su periodo formativo. Sin embargo, y como hemos indicado

anteriormente, el contraste entre las expectativas con las que asumen su periodo de prácticas y la realidad que experimentan es precisamente la que va a generar un debate interno, reflexivo y compartido que contribuye a la construcción de conocimiento profesional y a que los estudiantes se planteen retos profesionales y de investigación, pues “el Prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores” (González-Sanmamed y Fuentes, 2011, p. 49). Este proceso reflexivo permite a muchos estudiantes comprender la complejidad inherente a los procesos de transformación educativa y las múltiples realidades escolares que podemos encontrar.

Los primeros años de universidad sostienen una utopía del aprendizaje bien clara y en la que todos queremos ser partícipes. Pese al largo periodo de tiempo transcurrido desde mi última estancia en el centro, todo se asemejaba bastante. La metodología era la misma e incluso algunos maestros/as seguían impartiendo clases (diario de estudiante, curso 2018/19).

Estos periodos de prácticas han sido muy enriquecedores en todos los sentidos, pues los tres me han aportado diferentes cosas, en su mayoría positivas. Los tres me han permitido acercarme a tres culturas escolares diferentes, pues durante mi primer periodo de prácticas estuve en un colegio concertado católico, durante mi segundo periodo de prácticas pude acercarme a la realidad y cultura escolar francesa y durante este tercer Prácticum me he inmerso en la escuela pública y la innovación educativa (diario de estudiante, curso 2018/19).

He podido percibir que determinados profesores con una edad más elevada, siguen una metodología tradicional pura, se ayudaban del libro y durante toda la hora hablaban de la nueva lección que tocaba ese día (diario de estudiante, curso 2018/19).

La diversidad de centros educativos en los que los estudiantes pueden realizar su periodo de prácticas contribuye a que el alumnado reflexione acerca de las múltiples realidades escolares experimentadas durante el Prácticum y, de este modo, contraste y cuestione esta experiencia con su formación inicial. Como indican Rodríguez-Marcos et al. (2011), los estudiantes pueden encontrarse con centros escolares cuyas características y cultura escolar potencien o inhiban la transferencia de los conocimientos que han aprendido a lo largo de su formación. Esta realidad, aparentemente contradictoria, será la que permita al alumnado no solo reflexionar y construir y de-construir su identidad docente, sino también, entender la complejidad que subyace a la realidad escolar.

Hasta el momento, de un modo u otro, todos los estudiantes han puesto el acento principalmente en el ámbito metodológico, no obstante, son muchos los estudiantes que han dirigido la mirada durante su periodo de prácticas hacia la atención a la diversidad. Al respecto, resulta clarificador considerar que durante los últimos años, tanto la investigación educativa (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018) como la formación inicial y continua del profesorado vienen respectivamente investigando y apostando por una escuela inclusiva, contribuyendo a que el alumnado y el profesorado asimilen estrategias organizativas y metodológicas (aprendizaje colaborativo y cooperativo, diseño universal para el aprendizaje) que permitan construir una escuela más inclusiva. Sin embargo, bien por la dificultad inherente de proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades y potencialidades del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el marco de los principios de la escuela inclusiva con las ratios actuales, bien por la falta de formación y/o práctica del profesorado en la implementación de metodologías que favorecen la inclusión, o bien por las culturas profesionales, la realidad experimentada por los estudiantes en su periodo de prácticas y, por tanto, las reflexiones que de ella emergen distan bastante de las que se esperaría de una escuela inclusiva.

Es extremadamente difícil atender a cada uno de los alumnos en sus diversidades y, por lo tanto, es también complicado crear actividades con las que puedas trabajar con todos los alumnos. En esta clase, hay tres alumnos con NEAE, dos de ellos autistas y otro con un trastorno generalizado del desarrollo. A la hora de diseñar mi proyecto, me costó mucho tiempo y esfuerzo crear actividades con las que la mayor parte de la clase no se aburriera y que se pudiera llevar a cabo o ligeramente ser modificada para trabajarla con los alumnos NEAE (diario de alumno, curso 2017/18).

Pienso que se deberían cambiar algunas cuestiones, por ejemplo, creo que un docente no puede atender correctamente a más de veinte niños, los cuales tienen cada uno características y necesidades únicas (estudiante, grupo de discusión, curso 2016/17).



Como hemos evidenciado en otros trabajos (González, Cortés y Leite, 2021), la implementación en el aula ordinaria de estrategias que potencien la inclusión se enfrenta a una serie de dimensiones micro y macro escolares que limitan la creación de una cultura de centro inclusiva y, por tanto, de la construcción de espacios escolares inclusivos. No obstante, las apreciaciones de los estudiantes suponen un punto de partida para la reflexión en el ámbito de la atención a la diversidad, pues como apuntan Lladó y Arnaiz (2010), centrar la mirada y el debate en estas cuestiones en el marco de la formación inicial del profesorado es un asunto vital, pues precisamente ellos como futuros docentes serán quienes impulsen el cambio hacia una escuela más inclusiva.

## CONCLUSIONES

Como hemos venido señalando, el periodo de prácticas ha supuesto para los estudiantes del grado de educación primaria un periodo formativo que les ha permitido reflexionar y comprender la relación entre teoría y práctica (Cebrián de la Serna, 2011), desarrollar competencias profesionales y adquirir habilidades y destrezas que les van a permitir abordar muchas de las situaciones escolares a la que se enfrentarán en su devenir profesional (De Loor-Aldás y Aucapiña-Sandova, 2020). Sin embargo, y así lo indican los estudiantes, destacamos que:

- Han percibido limitaciones formativas para dar respuesta a muchas de las situaciones escolares que han observado en los centros educativos.
- Apenas ha existido coordinación entre los tutores académicos y los tutores de prácticas.

En relación con esta primera cuestión, coincidimos con las investigaciones de Colén y Castro (2017), Montero (2018) y Poveda et al. (2021), en las que el alumnado del grado de educación percibe que una gran parte de los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria no les permite responder a muchas de las situaciones escolares que experimentan durante el periodo de prácticas; al respecto, hemos de considerar dos aspectos. Por un lado, que la formación que adquieren los estudiantes son fundamentos profesionales (organizativos, metodológicos, didácticos) sobre el ejercicio de la profesión docente (Trigo, 2016) que por sí mismos no permiten responder a la complejidad inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, que la experiencia de prácticas debe generar disonancia cognitiva, pues es precisamente el estado de incertidumbre que genera el Prácticum el que va a permitir que el alumnado busque respuestas, revise sus principios y conocimientos (Schön, 1992); en definitiva, esa percepción contribuye a que los estudiantes inicien un proceso de introspección, reflexión y debate consigo mismo y con los demás (compañeros, tutor académico y de centro) que va a configurar su identidad docente y que requiere de tiempo y de otra forma de organizar los propios currículos universitarios.

Y aquí aparece la segunda cuestión relevante, la experiencia del Prácticum debe venir acompañada de un seguimiento que oriente a la reflexión y acompañe a los aprendizajes (Zabalza, 2011). El Prácticum, como asignatura importante en la formación del profesorado, debe responder a una planificación y coordinación efectiva que ofrezca garantías y oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, nada más lejos de la realidad cuando los estudiantes manifiestan que no existe coordinación entre los tutores académicos y de centro y solicitan mayor implicación por parte de ambos. En este sentido, este reclamo de los estudiantes no es nuevo, pues las investigaciones desarrolladas por Rodríguez-Loera y Onrubia (2019) y Méndez (2012) apuntan a este hecho como uno de los aspectos a considerar en la mejora del Prácticum.

En conclusión, ambas dimensiones nos interpelan a reflexionar acerca del modo en el que se debe abordar el Prácticum desde la universidad. Como profesorado resulta clave establecer conexiones entre la teoría y la práctica (Montero, 2018), de tal modo que los aportes teóricos (organizativos, metodológicos, didácticos) permitan al alumnado reconstruir, deconstruir y construir su identidad docente y prepararlos para afrontar los desafíos educativos que puede encontrarse en el contexto escolar. Como indican Poveda et al. (2021) “esto

exige una formación desde la realidad y contextualizada, conectando universidades y centros educativos” (p. 42), y para ello es necesario, en una primera instancia, que la relación y coordinación entre los tutores académicos y los tutores de centro mejore y, de este modo, apostar por generar vínculos sólidos entre las facultades de educación y los centros escolares, desde un punto de vista comunitario e integral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. M. y Wright, S. E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-service Teacher Education *Prácticum*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151.
- Amar, V. M. R. (2019). La experiencia del prácticum I en educación infantil.: Una narración en primera persona. *Revista Prácticum*, 4(2), 60-76.
- Arco, I. D. B., Gairín, J. S. y Armengol, C. A. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Espacios*, 42(7), 128-144.
- Arias, R., Cantón, I. y Baelo, R. (2017). El Prácticum de las universidades españolas. Un análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 31(1), 109-120. <https://doi.org/10.9685/i3233>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers’ Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open SportsSciencesJournal*, 7, 106-112.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243.
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2010). *El prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social*. Madrid, España: Pearson Educación
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum: estudio de caso. *Revista de Educacio#n*, 354, 183-208. Recuperado de <https://bit.ly/2XP3jz7>
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681004>
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24, 199-214.
- Cortés, P., González, B. y Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del Pra#cticum en Educacio#n Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 275-298
- Christensen, C., Raynor, M. E. y McDonald, R. (2016). What is disruptive Innovation. *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2(17).
- De Loor-Aldás, M. y Aucapiña-Sandova, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056- 1078. <http://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1644>
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217- 237. <http://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Facultad de Ciencias de la Educación (2021). *Guía del Prácticum*. Universidad de Málaga. Recuperado de [https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador\\_de\\_ficheros/practicum-fce/listado/2020-2021/primaria/Documentaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica/](https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/practicum-fce/listado/2020-2021/primaria/Documentaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica/)
- Fernández, I. M. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Pra#cticum en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54-67. Doi:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011) El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

- González, B. A., Cortés, P. G. y Leite, A. E. (2021). Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 191-206.
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 428-444). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Jarauta, B. B. y Pérez, M. J. C. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2017, 21(1), 103-122.
- Leite Me#ndez, A. E. (2011). *El aprendizaje en la universidad. Las voces del alumnado*. Searbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Lladó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4729>.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Mayorga, M. F., Sepúlveda, M. R., Madrid, D. V. y Gallardo, M. G. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles educativos*, 39(157), 140-159.
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el Prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303- 330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Pérez, S. N., Aburto, R. A. G., Poblete, F. V. y Aguayo, O. A. (2022). La escuela como espacio para convertirse en profesor: Experiencias de docentes de Educación Física en formación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 27-35.
- Porto, L. y Ruiz, J. (2014). Los Grupos de discusión. En K. Sáenz y G. Tamez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 253-273). México, México: Tirant Humanidades.
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, UNMSM.
- Ridao, I. G., Gil, F. J. y Guijarro, C. O. (1998). Valoracio#n y necesidades formativas percibidas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 147-160.
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rivas, J. I., Cortés, P. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez-Loera, R. y Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el Prácticum. *Revista Prácticum*, 4(2), 42-59.
- Rodríguez-Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J. y Mesina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028

- Saiz, A. y Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un Prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España) *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(3), 3-24. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56- Iss.3-Art.577>
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019). El Prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. y Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-52.
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2017). La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110.
- Scho#n, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá, Colombia: Contus.
- Tejada, J., Carvalho, M. L. C. y Ruiz, C. R. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Torres, N. H. y Gallego, M. J. A. (2020) La evaluación en informes de prácticas del grado de Maestro en Educación Primaria *Revista Prácticum*, 5(2), 65-82. Doi: 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10167
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED*, 4, 66-84.
- Verdugo, M. Á. V., Amor, A. M. G., Fernández, M. S., Navas, P. M. y Calvo, I. A. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.
- Zabalza, M. (2006). Buscando una hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, J. M. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. Doi:10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254



## Una experiencia laberíntica: de territorios, cuerpos e interacciones en prácticas y residencias de formación docente

A labyrinthine experience: of territories, bodies and interactions in teacher training internships and residencies

Celia Salit  
 Universidad Nacional de Córdoba, Argentina  
 celia.salit@unc.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-341>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922016>

Recepción: 21 Febrero 2022  
 Aprobación: 08 Marzo 2022

### RESUMEN:

Se parte de recuperar una metáfora usada y conocida, por razones personales, profesionales y en vínculo con el “acontecimiento” pandemia y la suspensión de la presencialidad que obligó a incorporar modalidades pedagógicas telepresenciales y virtuales en 2020-2021. Ya hace tiempo que leímos de Ada Abraham acerca de la experiencia laberíntica de los docentes, sin embargo, amerita hoy volver sobre ella desde otro lugar. Tal vez porque las formas y las vivencias laberínticas son otras, porque las prácticas y residencias en la formación docente, tema en el que focaliza este Dossier, se vieron en estos casi dos años -y se encuentran aún en parte- especialmente enmarañadas en múltiples situaciones laberínticas. En este contexto, estar en la escuela”, “poner el cuerpo”, “encontrarnos cara a cara” entendemos, son expresiones paradigmáticas de algunas de las situaciones que docentes y residentes debimos resolver. Aluden a territorio/s, cuerpo/corporalidad, interacciones, tres conceptos entramados. En la “co-presencia”, prácticas docentes y de formación se desenvuelven un conjunto de disposiciones que, en tanto habituales nos permiten, en buena medida, asumir y adjudicar posiciones al interior del campo; que nos posibilitan el encuentro con otros, con los cuerpos de otros en un territorio que se comparte. Cuando se trata de entornos virtuales y telepresencialidad: ¿Qué nuevos territorios ocupamos y cómo? ¿De qué modo se expresa nuestra corporeidad? ¿Qué formas alternativas de interactuar habilitamos? Es nuestra intención compartir en este escrito, algunas experiencias y aportar algunas reflexiones al respecto en la idea de mostrar que los “enseñantes que se enquistan en uno de los callejones sin salida del laberinto, son una minoría”.

**PALABRAS CLAVE:** residencia, laberinto, territorio, cuerpo, interacciones.

### ABSTRACT:

The starting point is to recover a used and well-known metaphor, for personal and professional reasons and in connection with the pandemic "event" and the suspension of face-to-face teaching, which forced the incorporation of telepresential and virtual teaching modalities in 2020-2021. Some time ago, we read about the labyrinthine experience of teachers by Ada Abraham, however, it is worth returning to it today from another place. Perhaps because the labyrinthine forms and experiences are different, because the practices and residencies in teacher training, the subject on which this Dossier focuses, have been in these almost two years - and still are in part- especially entangled in multiple labyrinthine situations. In this context, "being at school", "putting the body", "meeting face to face" are, we understand, paradigmatic expressions of some of the situations that teachers and residents had to solve. They allude to territory/s, body/corporality, interactions, three interwoven concepts. In "co-presence", teaching and training practices unfold a set of dispositions that, as habitual, allow us, to a large extent, to assume and adjudicate positions within the field; that enable us to meet with others, with the bodies of others in a shared territory. When it comes to virtual environments and telepresence: What new territories do we occupy and how? In what way is our corporeality expressed? What alternative ways of interacting do we enable? It is our intention to share in this paper, some experiences and to contribute some reflections on the idea of showing that the "teachers who are stuck in one of the dead ends of the labyrinth, are a minority".

**KEYWORDS:** residencie, labyrinth, territory, body, interactions.

### ACERCA DEL SENTIDO DEL LABERINTO COMO METÁFORA

*“Yo creo que, en la idea de laberinto, hay una idea de esperanza también”*

*Fuente: Borges, en Alifano (1986).*

Aludir al laberinto como metáfora no es por cierto novedoso, ya que se trata de una misteriosa figura que ha acompañado a la humanidad durante gran parte de su historia. Confieso que la retomo inicialmente motivada por el recuerdo de una experiencia vital de mi infancia-adolescencia. Soy de una provincia, Córdoba, que tiene una ciudad, llamada “Los Cocos” donde, hace tiempo ya, se construyó “un laberinto de ligustrinos” para atraer turistas y que en mi memoria al menos es atrayente y atrapante. Me encantaba recorrerlo y vencer el miedo de no poder salir, saliendo.

Y no es extraño ya que la palabra laberinto, como señala Gil Vrolijk (2002), en su acepción inglesa deriva de *maze, amaze*; esto es asombrar, maravillar y en consecuencia se asocia a fascinación y magia. Hoy sé, siguiendo a Humberto Eco (1984), que, a diferencia del laberinto griego clásico, (también llamado “univario” en el que nadie se pierde *porque basta llegar al centro para encontrar la salida*) dada su estructura arbórea con muchas ramificaciones y callejones sin salida, el laberinto de mi infancia clasifica como *manierista*. Estos laberintos se caracterizan, de nuevo recuperando a Eco, por el hecho que *el ensayo-error es el sistema de transitar las distintas ramificaciones hasta encontrar el camino que corresponda a la salida y que obliga a volver permanentemente sobre nuestros pasos* (Eco en Santarcangelli, 2002, p. 15) Tal vez, por eso lo más inquietante era perderse y realizar el recorrido.

La segunda de las razones que me impulsan a retomar la metáfora, se vincula con el orden profesional, que siempre es también personal. Durante muchos años leíamos -les leíamos a nuestros estudiantes- partes de un texto de Ada Abraham (1986) que bajo el sugerente título “El enseñante es también una persona”, aborda el vínculo entre la experiencia laberíntica y los docentes. En el capítulo que titula “El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado” -a partir de reconocer que el laberinto no es sólo una referencia mitológica, sino que es un símbolo de las dificultades que los seres humanos en general enfrentamos ya que consiste en una búsqueda en la cual *se juega nuestro destino*- considera que también *marca un recorrido que corresponde a las vivencias más actuales y más auténticas de los docentes*. En efecto, nuestra práctica, afirma, es laberíntica y se tratará, entonces, de identificar sus contenidos, sus significaciones, los placeres que ella suscita y aventurarse a transitarla. Frente a la pregunta acerca de qué está hecho ese laberinto, alude entre otras cuestiones a las relaciones con el “sí mismo y los demás significantes”, a valores y sentimientos presentes en un *nivel consciente y también a imágenes, deseos, tensiones, en un nivel inconsciente*. A ello podríamos sumar que también está atravesado por mandatos y legados, normas, expectativas y representaciones.

En fin, tal vez lo más potente de la metáfora sea suponer que:

(...) la mente humana está más capacitada para pensar en laberintos que en su contrario con lo cual el laberinto sería una estructura arquetípica que refleja (o determina) nuestro modo humano de adaptarnos a la forma del mundo o de imponerle una en el caso que no la tenga o pretenda abarcarlas todas (Eco en Santarcangelli, 2002, pp. 14-15).

Ahora bien, si el carácter de simultaneidad, inmediatez, urgencia de las prácticas docentes nos enfrenta siempre a recorridos múltiples y diversos: ¿En qué laberintos quedamos atrapados los docentes? Responder la pregunta nos ubica en la necesidad de reconocer que no se trata de ninguna de las formas laberínticas hasta acá mencionadas y remite a una tercera tipología: el laberinto red o rizoma. Se trata de una “configuración abierta y dinámica” en la que todo se puede conectar entre sí; potencialmente infinita; sin centro ni periferia y donde existe el riesgo de perder la orientación (Neme y De La vega, 2021, p. 65). Estructura laberíntica que asimismo remite al “mundo online y los entornos virtuales” y que no es dato menor incluir dada la centralidad en la cual la suspensión de la presencialidad posicionó esas modalidades.

Así, en el contexto de excepcionalidad del acontecimiento cuando esas notas que, según señalamos, caracterizan las prácticas docentes, parecen haberse profundizado, se actualiza hoy la metáfora y la pregunta: ¿Cómo enfrentamos en el marco de prácticas y residencias en la formación docente nuestros propios laberintos y esos “laberintos- rizoma”, propios de las redes digitales?

“Estar en escuela”, “poner el cuerpo”, “encontrarnos cara a cara” entendemos, son expresiones paradigmáticas de algunas de las situaciones que docentes y residentes debimos resolver. Aluden

respectivamente a territorio/s, cuerpo/corporalidad e interacciones; tres conceptos entramados: todo cuerpo se inscribe en un territorio y no hay cuerpo sin otros; cada cuerpo es en sí mismo parte de una red de interacciones.

En la “co-presencia” se desenvuelven un conjunto de disposiciones que, en tanto habituales nos permiten -en buena medida- asumir y adjudicar posiciones al interior del campo de la formación; que nos posibilitan el encuentro con otros, con los cuerpos de otros, en un territorio que se comparte. Cuando se trata de entornos virtuales y tele-presencialidad: ¿Qué nuevos territorios ocupamos y cómo? ¿De qué modo se expresa nuestra corporeidad? ¿Qué formas alternativas de interactuar habilitamos? Es nuestra intención compartir en este escrito algunas experiencias y aportar algunas reflexiones al respecto.

## TERRITORIO/S

La necesidad del “estar ahí”, posibilidad inhibida en los dos últimos años, pareciera inherente a los procesos de práctica y residencia en la formación docente. En efecto, residir, en su sentido etimológico, no es otra cosa que *sentarse en el lugar* o dicho de otro modo *convertir el espacio en lugar*, valga la redundancia, donde “se reside”, es decir, en nuestro territorio.

IncurSIONAREMOS brevemente por algunos modos de significarlo, desde una visión que reconocemos acotada en tanto no aborda algunos de los debates centrales que la literatura especializada plantea<sup>1</sup> y desde una resignificación que nos atrevemos a realizar a los fines de esta publicación.

Utilizamos la expresión *territorio*, a partir de aportes de López De Souza (2000) para referirnos a ese espacio *concreto en sí* que presenta algunos atributos naturales, otros socialmente construidos y que es apropiado, esto es, ocupado por un grupo social. Se trata de una ocupación que genera raíces e identidades de modo tal que “un grupo ya no puede ser comprendido sin su territorio, en el sentido de que la identidad sociocultural de las personas estaría ineludiblemente ligada a los atributos del espacio concreto” (p. 5). Complementariamente, siguiendo al mismo autor, lo entendemos como:

(...) un campo de fuerzas, una red o una red de relaciones sociales que, a la par de su complejidad interna, define al mismo tiempo un límite, una alteridad: la diferencia entre “nosotros” (el grupo, miembros de la colectividad o “comunidad”, los insiders) y los “otros” (los de fuera, los extraños, los forasteros, los outsiders) (p. 7).

Es decir, que no se trata sólo de un marco delimitador, sino que las relaciones sociales ocurren en él, es su escenario. Dicho de otro modo, *se expresan en territorialidad*.

Algunos autores plantean una noción más amplia que suele indiferenciarse de la de espacio -las prácticas de la enseñanza- en tanto lo entienden como *un conjunto de sistemas de objetos y sistemas de acciones*. En esa dirección, Haesbaert (2013) admite que algunos autores conciben el espacio:

(...) como un conjunto de trayectorias y al hacerlo ponen en primer plano el movimiento, es decir, las trayectorias que se producen en y con el espacio, en un espacio que, de alguna manera, está siempre abierto (p. s/d).

Espacio que está muy lejos de poder considerarse “neutral”, por el contrario, *se trata siempre* -afirma Gilberto Giménez (1996) de:

(...) un espacio valorizado sea instrumentalmente (como fuente de productos y de recursos económicos, por ejemplo) o culturalmente: como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como espacio de inscripción de un pasado histórico o de una memoria colectiva, como símbolo de identidad socio territorial (Pellegrino, 1981, p. 99; Delaleu, 1981, p. 139, en Giménez, 1996).

En síntesis, desde una perspectiva que los especialistas caracterizan como culturalista el territorio es:

(...) producto de la *apropiación y semantización* del espacio, siendo dotado de significado y sentido; expresándose este proceso a través de símbolos con significado contextual y socio-histórico específico, siendo agenciado por un grupo social en un espacio determinado. El territorio es entonces, el espacio vivido y significado (...) se vincula con la *construcción de identidad*,



a partir de lo cual, se pertenece, no se pertenece, se excluye, lo habitamos, lo guardamos; no solamente lo poseemos (Rincón García, 2012, p. 125).

En el caso que nos ocupa, se trata de un territorio que se conoce y sobre el cual se torna necesario poner en juego un proceso de desconocimiento; en términos de Pierre Bourdieu (1984) volver exótico aquello que nos resulta familiar para volver a conocerlo desde otra posición. Así, no en vano algunos colegas implementaban, con carácter propedéutico, proyectos que planteaban a los estudiantes “revisitar” la escuela de la infancia y la adolescencia para mirarla con otros ojos.

Imaginar modos que suplan la presencia *in situ*, formó parte del modo de no quedar atrapados en una situación que inicialmente nos paralizó.

¿Cuáles fueron las mediaciones que construimos? Partimos de plantearnos que si no podíamos ir a las instituciones ameritaba que de alguna manera ellas vinieran hacia nosotros. Dicho de otra forma: si no podíamos habitarlas, ¿cómo hacer para conocerlas y conocer los sujetos que las habitan? Para ello pensamos, junto a los colegas de la Cátedra de Residencia<sup>2</sup>, una secuencia de actividades que se iniciaba invitando a los residentes a pensar/imaginar qué creen que estaba sucediendo con las instituciones y los sujetos en este acontecimiento; representarlas, luego -corriéndose del lenguaje hablado- a partir de la imagen de un objeto que las simbolice; visionar después escenas y escenarios de escuelas y aulas pre pandemia, en pandemia y algunas post pandemia; escribir frases breves acerca de las instituciones y los sujetos que interactúan en ellas en la coyuntura, reconociendo lo común pero conscientes de que cada institución es única, que lo particular se singulariza, que problematiza, resuelve, vive a su manera las circunstancias. En esa secuencia los remitimos a la re-lectura de perspectivas teórico-metodológicas fértiles para el análisis de instituciones, que hubieran abordado en su trayecto formativo y, finalmente, cuando cada residente tuvo asignada la institución de residencia, les propusimos, reunidos en grupos por institución y meet mediante, que se imaginaran dirigirse a ellas, registrar el paisaje que media entre la propia casa y el edificio escolar, permanecer en los alrededores, visualizar movimientos de entrada y salida, sujetos e interacciones; cuerpos, rostros, sonidos, olores, suponer el ingreso a un aula y también imaginarse su estructura material y comunicacional; posteriormente visitar blogs, páginas web y reconocer trayectorias institucionales y de quienes gestionan, enseñan y aprenden. Apelamos a la posibilidad de entrevistar a docentes co-formadores y para ello acercamos luego algunas preguntas/pistas: ¿Cómo ponen en juego propuestas que aborden los conocimientos relevantes?, ¿cómo incluyen las tecnologías digitales con sentido pedagógico en las aulas y cómo las combinan hoy para enseñar? ¿Cómo se relacionan ellos con los objetos de conocimiento a transmitir y cómo producen esos saberes de la transmisión, en esos “otros espacios” y formatos? ¿Cuáles son los saberes que se disponen para las prácticas de la enseñanza en *entornos virtuales*? ¿Cuáles se demandan? Por último, pusimos a disposición informes de residentes de cursos anteriores y les solicitamos la elaboración de un texto breve que, a partir de recuperar el recorrido realizado y desde su propia construcción, dé cuenta de los alcances de un conocimiento acerca de unas instituciones y sus actores, producido desde una construcción mediada, sin haber ingresado a esos establecimientos ni entrado en contacto corporal, presencial, con los sujetos.

A pesar de todo, la pregunta acerca de qué representaciones arcaicamente internalizadas acerca del aula y la escuela -la propia aula y la propia escuela- se jugaron, sin posibilidad alguna de ser deconstruidas entre los residentes 2020/2021 que no pudieron poner sus pies y su mirada -salvo desde diversas mediaciones en el terreno-, se convierte en tema de indagación pendiente. Más aún, nos preguntamos: ¿Cuánto incidirá esto en sus modos de hacer y ser docentes?

## CUERPO-CORPORALIDAD

“Hay que poner el cuerpo”, “estar ahí al calor del juego, en el aula, con los y las estudiantes”, “vivir ese hacerse presente”, forman parte de las expresiones que, como ya señalamos, circulaban cotidianamente entre

quienes orientamos procesos de prácticas y residencia. Es que como dice Mabel Moraña (2020) en rigor es imposible no contar con él, y reconocerlo en sus tres dimensiones: el lugar que ocupa en la sociedad; en cuanto “superficie territorio” en el que se inscriben indicios de identidad y como delimitación del espacio interior, es decir, como corporeización de nuestra subjetividad. En clave con ello, el autor afirma que el espacio es la coordenada de inscripción del cuerpo, su arraigo material y punto de origen de *percepciones, cogniciones, actos y enunciados*. Es decir, es desde cierto espacio material y simbólico; concreto y singular que los sujetos construyen aquello que Moraña caracteriza como “su composición de lugar”, esto es, su propia interpretación del espacio social, cultural y contingente que ocupa, tanto como aquellas circunstancias que lo rodean.

Sin embargo, con el transcurrir de los días, nos atrevimos a mutar las convicciones iniciales, en la pregunta: ¿Poner el cuerpo? ¿Es condición *sine qua non*?

En ese contexto, dos cuestiones de carácter irrenunciable para nosotros y difíciles de articular, surgieron simultáneamente en el debate con los colegas: la necesidad de encontrar modos para garantizar el cursado y la continuidad de la carrera de nuestros estudiantes, quienes en una gran mayoría, se reciben al completar el proceso de residencia (en aras de defensa de la inclusión) y, junto con ello, la convicción de la responsabilidad que nos cabe de implementar una propuesta significativa en términos formativos.

Y tuvimos que lidiar doblemente con la corporeidad: por un lado, al resignar la presencia física y, por el otro, con las nuevas conflictivas que produce poner el cuerpo en la virtualidad.

Para referir a la situación de presencialidad, tal vez baste decir por lo contundente de la expresión que los cuerpos *se acompañan*. En el espacio de la virtualidad, en cambio: ¿Se trata de relaciones con otros sin cuerpos visibles, de ausencia corporal en contacto con otra corporeidad que también de algún modo se invisibiliza? ¿Si el otro se construye en la relación nosotros otros-ellos, qué pasa en las relaciones virtuales? ¿Cómo leer los gestos, los rostros, las posturas corporales, más aún cuando se apaga o no se prende la cámara? ¿Cómo interpretar el silencio, los silencios, si estos forman parte de la modalidad, aún más con micrófonos, voces muteadas?

Es verdad como señala Mabel Moraña (2020), que los entornos virtuales habilitan comunicaciones masivas que se establecen a través del cuerpo, pero de un cuerpo mediado que funciona a partir de la *interposición de elementos tecnológicos, modificantes del espacio y del tiempo, de las nociones de voz y de presencia; de la amistad y la realidad*; de la identidad y de la otredad, donde además los procesos de verificación del hablante son difíciles de establecer. Entre otras razones, sostiene Roberto Igarza (2021), dado que las condiciones del software siguen regulando los intercambios; la presencia está representada por recuadros que muestran caras (o que permanecen en negro debido a razones diversas); las miradas no se encuentran, no es posible saber quién mira a quién ni qué expresa el gesto; los diálogos son «duros» porque la palabra tarda en llegar y las intervenciones deben ordenarse secuencialmente. En él, además la percepción y la autopercepción juegan un papel relevante para la construcción de sentidos de “cercanía, proximidad y tangibilidad”. Allí, el momento es casi lo único que cuenta; se trata de una modalidad donde las “figuras y materialidades” se ven alteradas por las “representaciones desespacializadas”.

Rediseñar nuestra propuesta de trabajo, diversificar opciones y crear alternativas que atendieran al mismo tiempo nuestras posibilidades, las de los propios practicantes, de las instituciones asociadas y los co-formadores, se tornó indispensable. De modo que iniciamos un proceso de “reinención” del dispositivo formativo y de nosotros mismos, por cierto. Sin duda, decimos con los colegas, algunas preguntas nos interpelaban constantemente: ¿Será posible desarrollar la residencia cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje transcurren en “escuelas sin edificio”? ¿La presencialidad es condición *sine qua non*? ¿Podría pensarse en experiencias de residencias diversas en el contexto de suspensión de presencialidad y de reemplazo por propuestas -algunas aun incipientes- que oscilaban entre aula virtual, clases asincrónicas grabadas y clases sincrónicas desde distintas plataformas?

En ese contexto nos dirigimos a repensar el dispositivo e implementamos formas alternativas: en algunos casos, se optó por conformar subgrupos distribuidos por ciclos, modalidades o niveles para elaborar una

propuesta contextualizada y presentarla al tutor y a sus compañeros; en otros se generaron ateneos donde cada residente reelaboró un segmento de alguna de las clases previamente diseñadas bajo la consigna de construir una propuesta de intervención a ser desarrollada en un encuentro sincrónico con sus pares, profesores tutores y docentes co-formadores. Vivencia compartida que se configuró luego como “caso” objeto de análisis didáctico. En otras propuestas, la alternativa fue la elaboración de “cuadernillos de actividades didácticas” que reunían un importante conjunto de requisitos relativos a contenidos, actividades, recursos, consignas<sup>3</sup>.

A partir de estas primeras experiencias fortalecimos la idea que surgió de la iniciativa de uno de los profesores adjuntos de la Cátedra, y que nos costó mucho aceptar inicialmente, del “residente asistente” o, como nos gusta mucho más decir, la figura del residente como “acompañante colaborativo”. En esa dirección, nuestra propuesta viró, centralmente, hacia la idea de “una práctica participativa permanente” que permita que el/la residente/practicante vaya progresivamente diversificando acciones, asumiendo diferentes tareas inherentes a las prácticas docentes. Todo ello nos permitió ampliar la mirada acerca de las actividades que en el marco de la residencia se pueden desplegar y poner en juego un conjunto de procesos de intervención más holísticas desde los cuales acompañar solidariamente a los colegas co-formadores en los recorridos que la coyuntura les demandaba. De modo tal que nuestros residentes puedan participar en el rastreo, diseño, compilación de materiales para el desarrollo de contenidos específicos, apoyar en tareas vinculadas al aula virtual o a la clase sincrónica o co-coordinar el trabajo de los/las estudiantes en la presencialidad y en la virtualidad, entre otras tareas.

Derivado de ello comenzamos a reconocer que tal vez eran posibles, en el marco de lo adverso de la situación que los estudiantes se apropiaran de otros saberes tales como los vinculados al uso de las tecnologías con fines didácticos.

Al mismo tiempo fuimos experimentando nosotros mismos nuevas formas y posibilidades de enseñar que iban desde el uso del aula virtual, en la cual la escritura adquiere un lugar preponderante hasta la clase sincrónica, donde el vínculo se establece a través de dar y tomar la palabra.

## INTERACCIONES

Resulta fácilmente constatable que, si bien es innegable el valor de los rituales individuales, lo constante en la vida cotidiana de la escuela es la experiencia colectiva. En el encuentro con los otros los sujetos organizan sensaciones, percepciones; capitalizan aprendizajes y se legitiman enseñanzas. Más aún, algunos teóricos sostienen, incluso, que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos, la implementación de ciertas metodologías, la propuesta de unas actividades o la utilización de algunos recursos, no son los procesos determinantes sino los que en verdad dirigen y condicionan son otros que permanecen, la mayoría de las veces, ocultos a una mirada ingenua que sólo atiende lo aparente, lo superficial. Se trata de toda una gama de estrategias de convivencia, de una serie de intercambios lingüísticos, metalingüísticos; silencios y redes de comunicación; malos entendidos del lenguaje, de lo dicho y lo no dicho; empatías y antipatías; tonos, miradas; juegos de poder; posiciones de autoridad; mecanismos de resistencia y negociación; actualización de historias personales y grupales; actitudes estereotipadas, relaciones de conocimiento mutuo, que operan como condicionantes de las posibilidades de enseñar y aprender.

La interactividad, el encuentro con el otro, es particularmente central en las llamadas “prácticas de oficio” como los son las de formación docente y evidentemente adquieren particular relevancia en el proceso de la residencia donde se juega de manera “más explícita, directa, continuada y personalizada”, la relación “maestro–discípulo” en tanto parte de su concreción se desarrolla en el marco del dispositivo tutorial. Dispositivo que parafraseando a Marie Claude Blais, Marcel Gauchet y Dominique Ottavi (2018) propone una suerte de *proximidad existencial, de un encuentro intelectual* que puede llegar a tomar un *cariz íntimo*.

Se trata de acompañar, esto es en términos de Lawrence Cornú (2017) una forma de compañía que hace al pase; de significaciones dialogadas y acciones deliberadas para “hacer compañía” que resultan de la interlocución. Un acompañamiento, en fin, que:

(...) no se reduce a la entrega de una información o de una enseñanza práctica, a una transmisión en el sentido telegráfico del término, sino que consiste en exorcizar los afectos contrarios y en liberar aquellos que hacen avanzar, comenzando por el placer de pensar (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018, p. 118).

En nuestras prácticas, ese acompañamiento incluye históricamente distintas instancias que van desde nuestra apuesta a “enseñar a enseñar enseñando” con el grupo clase total donde ponemos a disposición nuestro “*modus operandis*”, centralmente el particular modo en que ponemos en diálogo forma y contenido. Iniciamos luego el contacto personal con cada residente al que acompañamos a lo largo de toda su experiencia de residencia, lo cual implica participar en la inmersión en la institución asociada, asesorar en la elaboración de su propuesta personal de intervención, poner en juego la observación y registro de cada una de las clases que coordina; acompañar en los procesos reflexivos post-práctica.

El enorme desafío inicial en el vínculo con el residente fue crear, en este marco, el clima de empatía y confianza cognitiva necesario para acompañar y dejarse acompañar en el proceso. No poder sentarnos en un box de la Facultad o en algún café cerca del “Instituto” y percibir el registro del otro, las señas de su rostro, de su postura corporal; develar los significados de su gestualidad, de sus silencios; percibir sus dudas, sus temores, fue situación altamente movilizante para tutores y residentes. Entonces, insertos en condiciones de “sincronicidad sí, co-presencia no”: ¿Cómo construir el vínculo tutorial? ¿Cómo, cuándo se requiere de relaciones más directas, continuadas y personalizadas que la enseñanza frontal? ¿Cómo, cuando el “habla” como herramienta de comunicación forma privilegiada de transmisión, intercambio y construcción de conocimientos es en parte sustituida por el “prodigioso poder de lo escrito y la imagen que constituyen la cultura de las pantallas”?

Si el acompañar en los procesos de formación se configura como parte clave de un *acontecer iniciático* en el cual actuamos como una suerte de “operadores del desplazamiento”, de conocedores del “lenguaje de la tribu” y frente a la premura de la circunstancia tuvimos que apropiarnos de otros lenguajes, de otros términos que remiten a otros procedimientos, otras formas de hacer, no cabría plantear como dicen Blais, Gauchet y Ottavi (2018), que pasamos de ser “iniciadores privilegiados” a necesitar iniciarnos cual neófitos en unas lógicas en principio ajenas a las internalizadas.

Y entonces, nuevamente tuvimos que construir “*in situ*”, caso por caso, atender a esa particular diada que se construye en el vínculo tutorial más que nunca y en ese entorno ejercer una fuerte vigilancia por el cuidado del otro de sus propios modos de recorrer las situaciones laberínticas. Situaciones en las cuales por momentos parecíamos quedar atrapados ambos. Tuvimos que recuperarnos, recomponernos, ya que como sostiene Ada Abraham (1986) sólo en los momentos en que los enseñantes se sienten seguros,

(...) pueden cobrar plena conciencia de la experiencia laberíntica, de su significación, de sus contenidos y de los placeres que ella suscita y sólo en esos momentos pueden descubrirla a los demás o aventurarse a analizarla (p. 25).

Desde nuestra trayectoria, entendemos que esto solo es posible en interacción con nuestros pares, al interior de nuestra “comunidad de prácticas”.

Confiamos junto a la autora, que los “enseñantes que se enquistan en uno de los callejones sin salida del laberinto, son una minoría”. De ello da cuenta lo que nosotros/as y otros colegas, hicimos: nos permitimos recorrer otros caminos, abrir otros senderos, puertas, derribar muros; encontrar bifurcaciones; Así, construimos redes, conexiones y enlaces, (por cierto, no sólo electrónicas); nos atrevimos a desestructurar y a desestructurar-nos; a confiar, como expresa el epígrafe, que siempre hay esperanza.

Sería auspicioso, recuperando nuevamente a Jorge Luis Borges (en Alifano, 1986) que los docentes de residencia (¿todos los docentes?) nos pasemos toda nuestra vida buscando las salidas de los laberintos, que nos demos cuenta que cuando logremos salir de uno de ellos estaremos circunscriptos a otros de mayor tamaño

y así sucesivamente y advirtamos que de eso se trata, en definitiva, la vida, de encontrar las mejores maneras de salir de los laberintos que nos presenta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. París, Francia: Gedisa.
- Alifano, R. (1986). *Conversaciones con Borges*. Madrid, España: Atlántida.
- Blais, M. C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2018). *Transmitir, aprender*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Bourdieu, P. (1984). *El oficio de sociólogo*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Cornú, L. (2017). Acompañar el oficio de hacer humanidad en Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Eco, H. (1984). *Apostillas a "El nombre de la Rosa"*. Anilisi, Núm. 9, 5-32. Ed. Lumen. Recuperado de [41264-Text %20de%20l'article-88528-1-10-20071019.pdf](https://www.lumen.com.ar/41264-Text%20de%20l'article-88528-1-10-20071019.pdf)
- Gil Vrolijk, C. (2002). *Estructuras no lineales en la narrativa (literatura, cine y medios electrónicos)*. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Literatura. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://nomadasyrebeldes.files.wordpress.com/2014/03/nolineal.pdf>
- Giménez, G. (1996). Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. *Epoca*, II (4), 9-30. Recuperado de [https://docs.google.com/document/d/1pLRTmUrSujdWnEPBswOwFXmj2E1nhnDm8\\_ygDXWG0/edit](https://docs.google.com/document/d/1pLRTmUrSujdWnEPBswOwFXmj2E1nhnDm8_ygDXWG0/edit)
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura, representaciones sociales*, 8 (15), 9-42.
- Igarza, R. (2021). *Presencias Imperfectas. El futuro virtual de lo social*. Buenos Aires, Argentina: La marca Editora.
- López De Souza, M. (2000). El territorio: sobre el espacio y el poder, autonomía y desarrollo, en Lobato Corrêa, R. (orgs) *Geografía: Conceitos e temas*, (pp.77- 116). Río de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- Moraña, M. (2020). *Pensar el cuerpo. Historia, materialidad y símbolo*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Neme, A. y De la Vega, F. (2021). *Vínculos en entornos virtuales. Perspectivas psicosociales desde la ética de la posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.
- Rincón García, J. (2012). Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: Aproximaciones conceptuales. *Aquelarre* (22).
- Santarcangeli, P. (2002). *El libro de los laberintos*. Madrid, España: Ed. Siruela. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?id=>

## NOTAS

- 1 Por ejemplo, las relaciones territorio-poder. Ver Haesbaert (2013).
- 2 Se trata de la Cátedra: "Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia" de la FFyH, UNC. Córdoba. Argentina.
- 3 Se da cuenta brevemente en este apartado de algunas de las alternativas diseñadas por los y las colegas que conforman el equipo de la Cátedra que la autora coordina.

## Notas de uma etnografia entre educadoras/es musicais em formação: da promoção à precarização de uma política pública

Notes on an ethnography among training musical educators: from the promotion to the precarization of a public policy

Vânia Müller  
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
vania.muller@udesc.br

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-342>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922021>

Recepción: 14 Febrero 2022  
Aprobación: 22 Marzo 2022

### RESUMO:

Este texto é uma descrição reflexiva de momentos e aspectos da inserção de licenciandas/os em música na ambiência sonoro-musical de uma comunidade escolar, onde atuávamos com a política pública federal PIBID, de 2014 a 2019. Procuo evidenciar o princípio ético-político que acompanhava os planejamentos e práticas musicais: a busca de alteridade sistêmico-cultural e pedagógica no tempo-espaço das oficinas de instrumentos musicais, de canto e na Orquestra Experimental. A pesquisa que gerou as informações aqui trazidas aponta os êxitos dos objetivos do programa, e também as suas fragilidades, na interface de alguns pressupostos do neoliberalismo. A narrativa é constituída de trechos de relatórios e diários de campo que também trazem a autoria das e dos licenciandas/os.

### ABSTRACT:

This text is a reflective description of moments and aspects of the insertion of undergraduates in music in the sound-musical environment of a school community, where we worked with the federal public policy PIBID, from 2014 to 2019. An ethical-political principle accompanied musical planning and practices: the search for systemic-cultural and pedagogical alterity in the time-space of musical instrument workshops, singing group and the Experimental Orchestra. The research that generated the information presented here points out the successes of the program's objectives, as well as its weaknesses, at the interface of some assumptions of neoliberalism. The narrative consists of excerpts from reports and field diaries that also bring the authorship of the licenciandas.

**KEYWORDS:** music education, teacher training and neoliberalism, public policy, basic education.

**PALABRAS CLAVE:** educação musical, formação docente e neoliberalismo, política pública, educação básica

### I. CONTEXTUALIZANDO A AMBIÊNCIA SONORO-MUSICAL

Este artigo procura chamar a atenção para o contato entre universidade e Escola Básica<sup>1</sup> e alguns dos efeitos da aproximação destas duas instâncias educacionais, sobre estudantes ainda em formação para a docência em Música, uma formação pedagógico-musical. Na universidade, se tratava de estudantes do curso de Licenciatura<sup>2</sup> em Música da UDESC/Universidade do Estado de Santa Catarina; na Escola Básica, se tratava de uma unidade escolar da rede pública estadual, também de Santa Catarina, Brasil. É uma escola com cerca de 1200 matrículas, com crianças do primeiro ano de alfabetização aos adolescentes do final do Ensino Médio. Ambas as instituições se localizam em Florianópolis.

As reflexões aqui trazidas partem da ambiência musical que resultou da aproximação destas duas instituições públicas. Resultado sonoro musical oportunizado pela política pública federal PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)<sup>3</sup>, dirigida a cursos de Licenciatura. Me permito expor aqui, sucintamente seus seis objetivos centrais, pois que tiveram ampla adesão e concordância com a proposta pedagógica, tanto por parte da Educação Básica quanto pelas universidades brasileiras:

1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Acervo do pmúsica)<sup>4</sup>.

Este programa se destinava aos cursos de Licenciatura irrestritamente de todas as áreas do conhecimento, com bolsas em dinheiro mensal aos licenciandos, a professoras/es supervisoras/es do programa nas escolas básicas, às coordenações de área e à coordenação institucional nas universidades. Assim, eram chamados pibid matemática, pibid história, pibid biologia, etc.

É preciso ressaltar que havia uma grande confiança nas intenções do governo federal daquele período e uma forte aposta no êxito dos objetivos do programa, pois vinha de um Ministério da Educação e Cultura que estava inspirando e incentivando com recursos financeiros altos e propostas concretas, uma pedagogia progressista que considerava a formação integral do ser humano, cuja amplitude visava uma sociedade democrática, com consciência crítica e exercício de sua cidadania plena.

Igualmente convém salientar, que o contraste com o período anterior era bastante impactante: vínhamos de décadas de desvalorização crescente e assombrosa da profissão docente, resultando que os vestibulares (exame de ingresso na universidade) em licenciaturas estavam com vagas sobrando na grande maioria das universidades federais e estaduais. Vínhamos de salários humilhantes, de investimentos nulos e sem efetivação na Educação, e de um descrédito generalizado em ambiências de Educação dominando o senso comum, inclusive de docentes que atuam em Licenciaturas. A área da Educação Musical ainda convivia com a histórica ausência da Música nos currículos da grande maioria das escolas públicas e particulares brasileiras.

Conquanto, na direção oposta, e também com o valor da bolsa PIBID sendo bem maior do que as bolsas de Extensão e Pesquisa na universidade, houve uma mobilização nacional do magistério em torno da política pública PIBID e isto era percebido por nossos/as futuros/as professores/as de música. Imbuídos de uma esperança freireana de transformar o mundo, carregávamos a alegria que acompanha a certeza da utopia realizável (Freire, 2015, 2019; McLaren, 1997). Com ela em mente, o pibid música da UDESC (ao que passo a referir por pmúsica) implementou, em 2014, atividades musicais na nossa escola parceira neste programa, a qual chamávamos de “escola-núcleo” (ao que passo a referir por e-n).

A exigência da CAPES de que a supervisão na e-n fosse na área de atuação da Licenciatura, no nosso caso era feita por uma professora da área de Artes Visuais, pois não havia nenhum/a docente da área Música em nossa e-n. Sabíamos que isto poderia trazer uma certa precariedade na supervisão de nossas/os futuras/os educadoras/es musicais, inicialmente; no entanto, também entendíamos que nossa presença e participação na vida da escola e a ambiência musical que concretizaríamos ali pudesse apontar à direção e a autoridades da Secretaria Estadual de Educação, a importância da educação musical vir a constituir a grade curricular da escola. Em uma de nossas primeiras reuniões de planejamento, antes ainda de iniciarmos a atuação na e-n, dois bolsistas comentavam:

A e-n vai ver! A gente vai mostrar com o nosso som! (disse sem levantar da cadeira fazendo gestos bastante amplos de quem estava a reger uma grande orquestra, e imitou também os aplausos imaginários que vêm depois). Tu vai ver professora (se dirigindo a mim) é só uma questão de tempo... logo, logo nosso trabalho vai encantar! A senhora sabe, né professora, as crianças é moleza a gente agarrá, e elas vão impressionar fazendo música. Ao que o outro complementou: é, eu sei, no meu bairro foi bem assim. Rola muita mãe e pai babando e até chorando por ver as crianças tocando, a senhora sabia? Eu disse: bora ver se, fazendo música, a gente conquista as devidas autoridades a trazer não apenas um, mas quem sabe, dois professores/as de música para a nossa e-n (Diário de campo, 19.06.14).

Muito embora não houvesse música no currículo da nossa e-n, aos poucos a ambiência musical em torno da equipe do música foi crescendo e transformando a paisagem sonora de seus tempos-espacos: inicialmente, através de oficinas extraclasse de instrumentos musicais e canto, que se realizavam após o horário das aulas curriculares da manhã e da tarde, às 17h30, para que todas as pessoas interessadas pudessem participar; em seguida, já no segundo semestre do mesmo ano, 2014, conseguimos inserir música no currículo do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, inserimos a música também no 3º e 6º anos, com um bolsista música em cada turma, sempre tornandoas também campo de estágio.

Propositalmente, procuramos atrair, juntamente com as crianças e adolescentes matriculados na en, as suas famílias, professoras/es de todas as áreas, técnicas/os e administradoras/es, guardas-noturnos e limpadoras – a comunidade escolar como um todo. Trago como ilustração o organograma de 2017, ano em que o música estava com as atividades assim estruturadas na en:



FIGURA Nº 1  
Organograma do PIBID Música

Organograma de nossa implementação da música em salas de aula curriculares da e-n (nos círculos), oficinas de instrumentos musicais e canto (nos retângulos) e, nas estrelas ao centro, a Orquestra Experimental (OE) para onde procurávamos convergir todas estas práticas musicais. Bolsistas pmúsica e estagiários/as tocavam com suas turmas na OE; esta, outro locus de estágio, representado pela estrela menor. Acervo de documentos do pmúsica UDESC.

Nesse momento a equipe contava com 10 bolsistas pmúsica, 14 estagiários das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do nosso curso de Licenciatura em Música atuando em duplas em sala de aula curricular, em oficinas de instrumento e canto e na OE; 4 professoras da Licenciatura em Música orientadoras de estágio, 1 professora da própria escola na supervisão do pmúsica na en. Nossas reuniões de planejamento e avaliação podiam contar com professoras/es orientadoras de estágio curricular supervisionado, coordenadora pedagógica ou diretor da escola, além dos bolsistas do pmúsica e estagiários/as, a depender da pauta.





IMAGEM Nº 1

Reunião de planejamento do pmúsica, com a presença de uma criança da oficina de piano que pediu para participar. Em 11.05.2017.  
Relatório anual CAPES/UEDESC.

Criamos uma página na internet, como meio de valorização dos nossos futuros educadoras/es musicais e de visibilidade da comunidade escolar como um todo. Mas para alguns estudantes, também era importante dar visibilidade em nossa página da internet, ao PIBID enquanto uma política pública do governo federal da época, tal era o entusiasmo e sentimento de gratidão que emanava da equipe.

No segundo ano de atuação do pmúsica na e-n, conseguimos levar um piano da UDESC, em empréstimo, para a sala de apresentações públicas e ensaios da OE e, no ano de 2018, mais dois pianos. De modo que o material que gerava a ambiência sonora nos tempos-espços da e-n vinha tanto de pianos, violinos e percussões afro-brasileiras, como de objetos sonoros alternativos – por exemplo, sementes, conduítes de fios elétricos, folhas secas, folhas verdes de palmeiras, apitos de sons de aves, objetos com sons de grilos e sapos, trovões, metais diversos como tampas de panela de tamanhos distintos, bacias com água e outros. A sonoridade também era constituída por Xilofones comprados com verba do programa, outros doados ou emprestados à escola por simpatizantes do programa.



IMAGEM 2

Exemplo de objeto sonoro alternativo sendo tocado por crianças em apresentação da OE. Aqui, sementes de castanhas da região amazônica. Em 9.10.17.

Relatório anual do pmúsica/CAPES/UEDESC



IMAGEM 3

Oficina de Violino e sua respectiva licencianda Música, à direita, bolsista pmúsica, 9.11.2016.

Relatório anual do pmúsica/CAPES/UEDESC.

## II. A UTOPIA QUE NOS MOVIA

Coadunadas com os objetivos do programa de qualificação na formação docente, também nos acompanhava um sentimento de orgulho de, ao mesmo tempo, atingir a escola e a universidade na qualificação do curso de Licenciatura em Música. Sempre com a meta de produzir pensamento crítico e alteridade à hegemonia cultural sistêmica, os principais objetivos político-pedagógico-musicais do pmúsica eram:

fazer música – e levar crianças e adultos a fazerem música – como algo que leva em si uma satisfação inerente (Small, 1989, 1999);

desconstruir as dicotomias e fragmentações entre as disciplinas tidas como “de teoria” e “de prática” e disciplinas tidas como “de música” e “de educação”;

instigar o desejo de conhecer os sentidos subjacentes a quaisquer práticas musicais e a compreender a enorme importância do educador musical relativizar juízos de valor sobre a música de quaisquer grupos sociais, em qualquer tempo e contexto histórico;

promover o discernimento de especificidades do contexto escolar, tanto quanto aprofundar o conhecimento sobre os mecanismos que na escola são produtos e reprodutores da cultura sócio sistêmica (Bourdieu, 2008; 2009) (Acervo do pmúsica).

Um modo concreto de levar as e os licenciandos ao discernimento da escola como produto e reprodutora da cultura, na hierarquização de saberes, na formalidade dos tempos-espacos e da arquitetura da escola, ainda bastante apartada da natureza foi promover uma sala de aula ao ar livre, todo mês, em dia de lua cheia, com fogueira no pátio da escola. Foi chamada de “sala 12”, onde ocorria a “jam da lua cheia”, após a oficina de instrumento escalada para o dia.



IMAGEM 4

Oficina de Violão, já no local, antes da jam da lua cheia, de 1º.10.15.

Relatório anual do pmúsica/CAPES/UEDESC.



IMAGEM 5

A jam da lua cheia, com pipoca feita na fogueira. A panela e sua tampa eram instrumentos da OE. 1º.10.2015.

Relatório anual do pmúsica/CAPES/UDESC.

O pmúsica tinha por princípio proporcionar tempos-espços de construção e sistematização de conhecimento músico pedagógico, para todo o corpo discente do Curso de Licenciatura em Música (não apenas para bolsistas do programa e estagiários). Promovíamos apresentações das crianças e adolescentes das Oficinas e da OE da e-n objetivando que estudantes das diversas fases do curso tomassem contato com uma performance musical que subverte hierarquias historicamente estabelecidas a partir do colonialismo no campo da Música (Queiroz,2020) e (Batista, 2018). Fazíamos questão de explicitar isto – o que significava criticar o próprio repertório através do qual os cursos de Música da UDESC estavam ensinando música a eles e elas, que é também a mesma música exigida nas provas práticas específicas do vestibular para acesso aos cursos de Música na universidade brasileira. A ambiência formativa do pmúsica alcançou diversas instâncias do corpus da Licenciatura da UDESC na problematização da natureza e qualidade de nossa relação com a música – fortemente marcada pelo utilitarismo sistêmico – a cada performance musical das oficinas com as crianças e adolescentes e da OE, nas dependências da e-n ou na universidade, ou outros locais na cidade.



IMAGEM 6

Recital didático do Quarteto de Cordas da UDESC, na e-n, 30.6.2016.

Relatório anual do pmúsica/CAPES/UDESC.

Esta ambiência musical é a estrutura a partir da qual era forjada aquela paisagem sonora (Schafer, 2009, 2011) na e-n, a qual passou a atrair estudos de graduação e pós-graduação<sup>5</sup>, enquanto cenário de investigação na área de Educação Musical. Uma delas foi a pesquisa que realizei, com observações de 2016 a 2018, intitulada “Artisticidade, cultura e educação musical: uma etnografia na escola-núcleo do PIBID Música UDESC/CAPES”. É desta investigação que estou extraindo algumas reflexões e apontamentos – por isto em linguagem descritiva-etnográfica – procurando apontar os meandros da ambiência formativa de licenciandas/os em música no referido programa.

Por ter como prioridade a produção de pensamento crítico, neste texto estou me referindo à incidência de alguns elementos da cultura sócio sistêmica na formação de futuras/os educadoras/es musicais, e o quê

observamos de pressupostos do neoliberalismo no trânsito das/os futuras/os professoras/es de música entre a escola básica e a universidade.

Hoje, na reunião com o pmúsica, apontei os prejuízos da homogeneização sistêmica mercadológica, associando a homogeneização que a escola reproduz, desde a exigência de que crianças e adolescentes tenham a mesma idade em cada turma. Quando falei “você são, ou melhor, nós somos um grupo rico, também por sermos pessoas de idades diferentes e de distintas fases do curso, convivendo, um deles comentou: “nossa, é verdade!... sempre tem a galera de formandos interagindo com os calouros<sup>6</sup>. Eu não lembro, profe, de pertencer a um coletivo assim... com tantas diferenças... só que elas são boas. Foi lindo ver a Verinha, de seis anos, ensinando o Marcos, que tem 16, a segurar o arco do violino”. Ele sorriu e foi fazer anotações em seu caderno (Diário de campo, 22.03.15).

A partir do instrumento musical ao qual cada um/a se dedicava e de outras particularidades como perfil de interesses, cada um/a assumia a função da categoria que formalmente as/os inseriam na e-n: a) bolsista do pmúsica – encarregada/o das atividades pedagógico-musicais nas oficinas de instrumento e voz extra-curricular, ou em alguma turma com música curricular do 1º. ao 6º. ano fundamental e, também, tocar na OE; b) estagiário/a – inserido para atuar nas oficinas e turmas com bolsistas pmúsica; c) bolsista de iniciação científica – atuando nessa pesquisa etnográfica que ora menciono, cujas observações, registros e reflexões também tiveram sua participação.

O enfoque interpretativo que dou às impressões e depoimentos das futuras/os professoras/es de música – estes, registrados nos relatórios anuais de cada uma das três categorias e também de minhas observações, registros em diários de campo, em áudio e vídeo e entrevistas semi-estruturadas – decorre de como nossos/as licenciandos/as se relacionavam com as temáticas explicitadas nos objetivos da pesquisa mencionada. Os exponho aqui, pois se faziam presentes, diariamente, nas conversas enquanto íamos da universidade até a e-n, nos planejamentos de aulas, nas suas constatações de alguma dificuldade músico pedagógica, também porque me viam etnografando:

- Registrar e caracterizar a Educação Musical que está sendo oportunizada pelo pmúsica na escola-núcleo;
- Observar em que medida e os modos como as características sócio culturais sistêmicas, associadas aos pressupostos do neoliberalismo incidem na produção de subjetividades das crianças e adolescentes em práticas musicais;
- Observar em que medida e os modos como as representações de gênero das crianças e adolescentes são veiculadas através de suas práticas musicais;
- Conhecer como se dão as intersecções de gênero com as demais identidades sociais de classe, racialização, religião, sexualidades e geração, entre as crianças da escola-núcleo.

### III. DA JAM DA LUA CHEIA A DEVASTAÇÕES DO GOLPE: CENÁRIOS PARA CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO CRÍTICO

O êxito do pmúsica, e da política pública federal PIBID de modo geral, estava sendo alcançado com extremo esforço, pela precarização das relações acadêmicas e escolares; centralmente, a escassez do tempo cada vez mais tomado por burocracias: a universidade administrada pela “ideologia da competência” neoliberal (Chauí, 2016) tinha na escola sua réplica. A criação de um caos financeiro, em preparação ao golpe de Estado de 2016 foi definitivo no rumo do pmúsica. As dificuldades de subsistência dos/as licenciandos/as os levava a faltar oficinas e aulas, quando surgia um modo de ganhar algum dinheiro:

Na nossa ida hoje, da universidade para a e-n, quando estávamos espremidos em 6 pessoas no meu carro, mais três atabaques, uma zabumba, cinco pandeiros, cinco triângulos, respectivas baquetas (de madeira, metal, feltro e plástico), 7 estantes, um licenciando perguntou se o valor da bolsa havia entrado na conta bancária. Ficou um silêncio apreensivo no ar.

Imediatamente lembrei-me do recado que me deu um dos bolsistas, ainda na universidade, que sua dupla de atuação da oficina não estaria presente hoje, porque “rolou uma guigue<sup>7</sup> irrecusável” (Diário de campo, 13.04.16).

As professoras e professores da nossa e-n estavam bastante assoberbados, alguns trabalhando em até cinco (5) escolas distintas, para poder manter sua família. Nossa supervisora da e-n, agora da área de LIBRAS (sinais para surdos/mudos) trabalhava em três (3) escolas, inclusive à noite. Os licenciandos percebiam, o que resultou nesse trecho de relatório, ao final daquele ano:

A maior dificuldade encontrada foi a comunicação entre Direção/Coordenação da e-n e o pmúsica como um todo. No decorrer do ano houve muita falta de comunicação e também de cuidado com o pmúsica por parte da direção da escola. Minha oficina ficou sem sala 3 vezes; é constrangedor com as crianças. Fizemos aula no pátio e, num dia de chuva, no pilotis, onde a acústica é ensurdecadora. Muitas vezes as informações não eram repassadas e os e-mails não lidos, o que gerou choques de horários, também da oficina de piano e de violão. Várias faltas de bilhetes e avisos para os familiares sobre apresentações na escola e também da divulgação das oficinas de instrumentos do pmúsica (Relatório anual de bolsista pmúsica, dezembro de 2016).

O acirramento da precarização da vida, a partir da consumação do golpe de 2016 na presidenta Dilma Rousseff ficou evidente entre as e os licenciandos. Já convivíamos com atraso do pagamento das bolsas e fortes indícios de encerramento desta e de outras políticas públicas. Falar sobre o objetivo da pesquisa que presenciavam passou a ser corriqueiro, observando as dificuldades “associadas aos pressupostos do neoliberalismo” e como incidem na produção de subjetividades.

Segunda-feira, 12h30. Nestes horários de almoço tenho tentado me esconder aqui na sala de pesquisa, fora do prédio da Música, pra tentar registrar algo no diário de campo. Como contar, descrever o que parece inominável? É uma certa aflição. Mas acho que é, além de necessário, legítimo registrar. (sempre esta dúvida... aflição se registra, considerando que é do universo pedagógico?) Por se tratar de uma política pública tão... contrastante com a ambiência que vemos no nosso entorno – não se vê alguém elogiando pedagogicamente ou enaltecendo a importância do pibid, em qualquer área, muito menos enquanto uma iniciativa federal ou como política pública. Estamos em golpe cívico militar e a universidade está muda. Convidei colegas pra conversar com os estudantes do departamento de música, mas eles ainda estão sob o medo do golpe de 1964!...E eu compreendo; tiveram familiares perseguidos. Mas minha aflição maior é a fragmentação de tudo, das disciplinas, do conhecimento, dos setores na universidade igualzinho na e-n! Por que o pibid geografia, que tem a mesma e-n de atuação, não consegue encontrar com a gente e NUNCA nos encontramos lá? Por que não vingou a jam da lua cheia? Por que seguimos sem professor/a de música, com toda a ambiência sonoro-musical na e-n, dentro e fora de sala de aula, com concertos da OE pela cidade, mesmo tendo reivindicado na direção da e-n e na Secretaria Estadual de Educação, bem mais de uma vez? (Diário de Campo, 9.08.17).

No relatório anual de 2018 à universidade e à nosso agência fomentadora, CAPES, inseri: “não há viabilidade desta coordenadora seguir de modo decente com os objetivos deste programa, em se tratando da formação das/os licenciandos, por 3 motivos centrais: 1. sobrecarga e excesso de atividades burocráticas, que extrapolam a carga horária semanal, que ultrapassa, há anos, os 5 dias de trabalho semanal oficial; 2. fragmentação absoluta das disciplinas e vínculos precários na universidade, resultando em atuação absolutamente isolada e solitária no planejamento e realização das atividades; 3. ausência de supervisor/a na escola, na área da educação musical, ainda, como relatado também há anos.

Um aspecto positivo foi que nossas/os licenciandas/os foram se familiarizando e ampliando a compreensão sobre os pressupostos do neoliberalismo a que me referia na pesquisa. A fragmentação<sup>8</sup>, a homogeneização, o individualismo e o utilitarismo (Guattari, 1993; Gentili, 1995; Dumont, 2000, 1997; Pellanda, 2001) passaram a fazer parte de seu vocabulário. Da apatia e omissão da universidade no desmonte das políticas públicas e as privatizações que se seguiram, foram vendo a) modos de desenvolver entre crianças a noção de cidadania; b) que podiam inserir em seus repertórios musicais, indicativos e abordar a desigualdade social; c) que as relações desiguais de gênero que viam na e-n, na universidade e no próprio golpe contra a presidenta do Brasil tinham suas raízes históricas e culturais na moral e na ética modernista/capitalista vinda com o colonizador. Interessante que o coral, a oficina de violão e de percussão passaram a atrelar, parte de seus repertórios a noções de racialização, de gênero e de classe.

Este texto procura apontar, a partir desta descrição sucinta de algumas atividades realizadas nesta política pública potencialmente exitosa em seu ideal docente/educacional, a responsabilidade que, nela, a nossa universidade não toma para si quanto a formação docente qualificada. Como coloca a filósofa Marilena Chauí, a ideologia da competência na universidade está a:

Criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise, é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto (Chauí, 2016, p. 62).

E nossas/os futuras/os professoras/es de música tinham na e-n e na universidade, a reprodução e, portanto, a reafirmação desta ideologia vigente, anterior ao PIBID. Como o caráter polimórfico do poder (Elias, 1982) – e em geral, invisível – em se fazer hegemônico. Voltamos ao assoberbamento exponencial de burocracia e tecnocracias ‘competentes’ e competitivas, ágeis (na priorização do cumprimento de prazos) e sem tempo a perder. O cenário foi se desertificando: com alguns se retirando do pmúsica pela falta de bolsa, encerrando-se as respectivas oficinas, por consequência, perdendo-se aquele campo de estágio em música. Outros, como mostra a fala do licenciando abaixo, se retiraram mesmo com bolsa ainda, dizendo:

Professora, eu fiz a conta... com algumas guiges eu tiro mais dinheiro num mês, do que recebe a nossa supervisora na e-n. É muito triste, mas eu não quero ficar existindo assim, sem saber o que pode acontecer. Mas profe, mais que tudo, é muito, mas muita tarefa a registrar, guardar, enviar e muito prazo pra se submeter...profe, a vida virou isso! Nos últimos 3 meses, 4 profes meus ficaram com algum troço no corpo, profe! Profe, esse trabalho sequela... (Diário de campo, 22.11.17).

Voltamos também àquele descrédito já bem conhecido no Brasil, com a profissão docente e à escola de modo geral, como um lugar de muitas tarefas mais ou menos sem sentido. O depoimento acima do nosso futuro professor endossa o que nos traz Ortega Valencia (2012), em seu estudo realizado na Colômbia, ao tratar de escolas populares da perspectiva da pedagogia crítica. A autora traz as palavras de Cullen (2004), quando aborda razões que legitimam a falta de interesse da juventude na escola, ao que se aplica ao caso brasileiro, das quais destaco a segunda: “porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad” (Cullen, 2004, apud Ortega Valencia, 2012, p. 115).

Também quero endossar Ortega Valencia (2012), no que defende como demandas da escola de setores populares e suas problemáticas. Sem minimizar a importância de nenhuma, destaco aquela que sugiro ser tomada como demanda de toda a rede de ensino: “la incorporación de la democracia, la convivencia y la ciudadanía en el currículo [...] exigiendo nuevas actuaciones de los maestros para apropiarse de estas demandas y tramitarlas desde procesos pedagógicos” (p. 114).

Uma das lições que tiro da experiência na coordenação do pmúsica, a considerar também o recrudescimento, em nosso tempo presente, do fascismo atrelado às desigualdades geradas pelo capital mundial integrado é que isto – democracia e cidadania como componentes dos currículos – deve ser pensado e desenvolvido em termos de nossas Américas afro-latinas.

No que diz respeito à educação musical sugiro que precisamos de uma formação docente para além de nosso objetivo primeiro no pmúsica. O repito: levar crianças e adultos a fazerem música como algo que leva em si uma satisfação inerente (Small, 1989, 1999), (independente de saberes musicais e utilitarismos). É preciso formar docentes que também venham a compreender que todo ser humano precisa ter direito a tempo-espço para conhecer e exercer sua musicalidade e a artisticidade de que é dotado.

## REFERÊNCIAS

- Batista, L. M. (2018). Educação Musical, relações étnico-raciais e decolonialidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. *Orfeu*, 3(2), 111-135.
- Bourdieu, P. (2008). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, Brasil: ZOUK.
- Bourdieu, P. (2009). *O Senso prático*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chauí, M. (2016). Ideologia neoliberal e universidade. In: Rocha, André (org.). *A ideologia da competência* (pp. 85-112). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Dumont, L. (2000). *O Individualismo: uma perspectiva da ideologia moderna*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Rocco.
- Dumont, L. (1997). *Homo Hierarquicus: o sistema de classes e suas implicações*. São Paulo, Brasil: EDUSP.
- Elias, N. (1982). *Sociología Fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.
- Freire, P. (2015). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Gentili, P. (1995). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Silva, T. T., Gentili, P., Escola S. A.: *Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. São Paulo, Brasil: Editora CNTE.
- Guattari, F. (1993). Da produção de subjetividade. In: Parente, A. (org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual* (pp. 177-191). São Paulo, Brasil: Editora 34.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Müller, V. B., Schmidt, B. W. & da Silva, E. C. (2015). Pensamento crítico e apropriação teórica em Educação Musical: o Projeto Carnavália. *XXII Congresso Nacional da ABEM*, Natal.
- Ortega, V. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Espacios en Blanco Serie indagaciones* (22), 113-141.
- Pellanda, N. M. C. (2001). À guisa de introdução: reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In McLaren, P. A.: *Pedagogia da utopia* (pp. 7-27). Santa Cruz do Sul, Brasil.
- Queiroz, L. R. S. (2020). Até quando Brasil? perspectivas decoloniais para (re) pensar o ensino superior em música. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, 2 (10).
- Schafer, R. M. (2009). *Educação Sonora*. São Paulo, Brasil: Melhoramentos.
- Schafer, R. M. (2011). *A afinação do mundo*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Small, C. (1999). El musicar: um ritual em el espacio social. *Revista Transcultural de Música* 4. Disponível em [www.sibetrans.com/trans/trans4/indice4.htm](http://www.sibetrans.com/trans/trans4/indice4.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

## NOTAS

- 1 No Brasil, a Escola Básica compreende desde a Educação Infantil (0 a 6 anos) até o final do Ensino Médio. O passo seguinte é a universidade.
- 2 “Licenciatura” no Brasil equivale a “Profesorado” na Argentina.
- 3 O PIBID foi proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir de 2007 com o objetivo de incentivar e valorizar a docência, e aprimorar o processo de formação de professoras/es para a educação básica. Essa política pública oportunizava aos futuros docentes os primeiros contatos com o campo de atuação, e qualificar, ao mesmo tempo, os cursos de Licenciatura.
- 4 Estes objetivos do PIBID encontram-se registrados apenas no acervo documental do pmúsica na UDESC, uma vez que o programa foi extinto pelo governo federal de 2019, não estando mais disponível em seus termos originais na página da CAPES na internet.

- 5 Schmidt, B. W. Práxis em Educação Musical humanista: uma experiência no 5<sup>a</sup> Ano do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- Silva, P. H. Intolerância religiosa: uma experiência músico-pedagógica na educação básica com a cultura africana e afro-brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- Ströher, K. O que pode a experiência da performance musical? 2019. 107p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- 6 No Brasil, assim são chamadas/os recém ingressadas/os na universidade.
- 7 Gíria que no meio musical brasileiro significa um trabalho aleatório; ser chamado para tocar, em geral inesperadamente, para substituir um/a musicista.
- 8 A fragmentação foi abordada de modo bastante exitoso na consciência da equipe do pmúsica, através de duas ações, sobre às quais me limito aqui a resumir: o “Projeto Carnavália” (Müller, Schmidt, & da Silva, 2015) e apresentações mensais na e-n de diversas turmas de disciplinas da Licenciatura e Bacharelado em Música e seus professores/as, o que levou diversos outros músicos/estudantes do curso, a também interagir com a e-n.





## Los jóvenes entre la universidad y el trabajo

Young people between university and work

Marta Panaia  
 Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de  
 Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
 ptrabajo@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-343>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922019>

Recepción: 29 Noviembre 2021  
 Aprobación: 10 Febrero 2022

### RESUMEN:

Los vínculos entre el sistema universitario y la construcción social del mercado de trabajo exigen dirimir, por un lado, algunos interrogantes previos y compatibilizar sistemas teóricos diferentes y, por el otro lado, demostrar empíricamente cómo funcionan ambos sistemas, que tensionan la cuestión institucional y el sistema profesional.

Es probable que la inadecuación que mantuvo durante años la separación entre ambos campos del conocimiento tenga que ver con la injerencia de la política económica en la autonomía universitaria y la independencia de ésta para adaptarse a las demandas sociales. La compatibilización de los esquemas teóricos y prácticos tiene, por lo menos en la Argentina, un desarrollo desigual. En primer lugar, los cambios de la estructura productiva de las últimas décadas y los cambios tecnológicos han significado modificaciones en los requerimientos de calificaciones profesionales.

En segundo lugar, las propias instituciones empresarias y educativas se encuentran en un proceso de reacomodamiento para ajustar su rol, planteando nuevos requerimientos, actualizando sus planes de estudio y desarrollando nuevos instrumentos para facilitar el pasaje entre la formación y el empleo. Por último, la situación reciente de pandemia modifica las expectativas estudiantiles y empresarias sobre las prácticas pre-profesionales, los proyectos de pasantías y las experiencias de jóvenes profesionales generan nuevas estrategias tutoriales y empresariales en los procesos de inserción y de entrada en la vida activa.

**PALABRAS CLAVE:** Argentina, universidad, jóvenes, trabajo, prácticas pre-profesionales.

### ABSTRACT:

The links between the university system and the social construction of the work require solving, on the one hand, some previous questions and making compatible different theoretical systems and, on the other hand, to demonstrate empirically how both systems work, which stress the institutional question and the professional system.

It is likely that the inadequacy that maintained the separation between the two for years fields of knowledge has to do with the interference of economic policy in the university autonomy and its independence to adapt to social demands. The compatibility of theoretical and practical schemes has, therefore, less in Argentina, uneven development.

First, changes in the structure production of the last decades and technological changes have meant modifications in the requirements of professional qualifications. Second, business and educational institutions themselves find themselves in a rearrangement process to adjust their role, posing new requirements, updating their study plans and developing new tools to facilitate the passage between training and employment. Finally, the recent pandemic situation modifies student and business expectations about pre-professional internships, internship projects and the experiences of young professionals generate new Tutorial and business strategies in the processes of insertion and entry into active life.

**KEYWORDS:** Argentina, University, Youth, work, pre-professional internships.

### INTRODUCCIÓN

Los vínculos entre el sistema universitario y la construcción social del mercado de trabajo exigen dirimir, por un lado, algunos interrogantes previos y compatibilizar sistemas teóricos diferentes y, por el otro lado, demostrar empíricamente cómo funcionan algunas relaciones inevitables entre ambos sistemas, que ponen en tensión la cuestión institucional y el sistema profesional. Es probable que la inadecuación que mantuvo durante años la separación entre ambos campos del conocimiento tuviera que ver con la injerencia de la

política económica en la autonomía universitaria y la independencia de ésta para adaptar sus cambios a las necesidades del mercado de trabajo u oponerse a la política económica. Uno de los mecanismos más cuestionados, en este sentido, es la falta de preparación de los graduados para insertarse en el mercado de trabajo ya sea a través de prácticas pre-profesionales, trabajos finales o estadías en empresas.

El hecho es que cabe la pregunta de si el trabajo final, tesina o práctica profesional se convierte en un aprendizaje o en un obstáculo para terminar la carrera.

El objetivo de este escrito es justamente analizar el momento de pasaje de los estudiantes a la vida activa, con un enfoque crítico, considerando estas prácticas de finalización de carrera mediante los instrumentos que las universidades han creado para facilitar la definición del proyecto profesional, que pueden adoptar diferentes formas según la disciplina.

La compatibilización de los esquemas teóricos para analizar estos problemas, por lo menos en la Argentina, carece todavía de instrumentación adecuada, por varias razones. *En primer lugar*, los cambios de la estructura productiva de las últimas décadas han significado modificaciones en los requerimientos de calificaciones profesionales. Estos procesos de reconversión se encuentran en plena evolución y en correspondencia con los cambios de paradigma técnico-productivo internacional que, asociados a la aparición de una serie de nuevas tecnologías contribuyeron a modificar sustancialmente aspectos de la producción mundial. *En segundo lugar*, las propias instituciones empresarias y educativas se encuentran en un proceso de reacomodamiento para ajustar su rol, planteando nuevos requerimientos, actualizando sus planes de estudio y desarrollando nuevos vínculos con la sociedad, para revisar los esquemas teóricos. Para el análisis se utilizan los estudios de demanda y de seguimiento de graduados observados en las trayectorias de estudiantes que relevan los Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG)<sup>1</sup> (Panaia, 2015). *En tercer lugar*, el sistema productivo ha modificado sus formas de gestión de la producción al punto que las habituales formas de sector y rama, que apuntan respectivamente al análisis micro-económico y de mercado, ya no son de utilidad para comprender las formas de inserción y la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

Por esa razón es necesario reflexionar sobre el impacto de las transformaciones tecnológicas en los sistemas de organización que se derivan de su uso, poniendo el capital intelectual de la organización a las órdenes de la gestión. Hoy en día la tendencia más frecuente muestra que los sistemas de la producción son abiertos y flexibles y su efectividad depende de la capacidad de convertirlos en nuevas rutinas de trabajo o en formas no rutinarias de trabajo, porque lo inercial no tiene continuidad a largo plazo. La formación entonces necesita activar la capacidad de aprender en la práctica y relacionar con el saber acumulado y al mismo tiempo abandonar rutinas inerciales que se convierten en obstáculos para la creación o innovación productiva, organizacional y del conocimiento. Esto ¿pone en tensión el trabajo prescripto y el trabajo real? ¿Cómo se introduce el conocimiento? ¿Cómo se organizan las nuevas trayectorias de empleo? Preguntas que comienzan a ser acuciantes en el día a día de la formación de los profesionales de todas las áreas.

Los cambios en el campo productivo modifican de hecho el espacio reproductivo del ejercicio profesional, al modificar tecnologías duras y blandas, mecanismos de financiamiento y prácticas que requieren una calificación más *cerebro intensiva*, que contemple el manejo de conocimientos complejos y actitudes de autonomía y capacidad de resolución de problemas antes no valoradas.

También hay que tener en cuenta que particularmente en los países periféricos, el grado de desarrollo de las fuerzas productivas tiene grandes diferencias por región y por rama de actividad y esta heterogeneidad estructural requiere de capacitaciones y calificaciones diferentes, muchas de las cuales aparecen antes como demandas en el campo productivo, que como conocimientos en el campo de la formación.

La incorporación de la flexibilidad también es diversa y crea condicionamientos tanto en las prácticas como en el ingreso a la vida activa de los profesionales debutantes. El análisis de las biografías de los entrevistados muestra dos aspectos muy ligados en esta etapa: el tiempo y el desenvolvimiento de la carrera. Tradicionalmente era frecuente un desenvolvimiento evolutivo donde cada experiencia incorporada llevaba a la estabilización de la carrera profesional. Actualmente, con la incorporación de las diferentes formas

de flexibilización esta evolución es más intermitente y dificultosa. No hace falta más que recordar que la flexibilidad puede significar movilidad territorial, cambios tecnológicos frecuentes, cambio de equipos y objetivos, teletrabajo, cambios de turnos y de francos, intermitencia de la contratación o contratación por proyectos y muchas formas más que se van agregando según las necesidades de las empresas y del mercado.

## EL ROL INSTITUCIONAL

Las nuevas demandas socioeconómicas centran en el trabajador la generación de conocimiento y no lo consideran un mero receptor. De tal manera se atisba un cambio de paradigma en el modelo económico-social en el que la innovación, el conocimiento y la tecnología son las piezas clave que permiten construir el curso necesario para organizar el trabajo y la producción. Ante esta situación se parte del requerimiento de una formación profesional que corresponda a la realidad de las nuevas demandas del mundo laboral. Lo cual convierte en fundamental la necesidad de conocer las características de los sectores productivos, para responder a estas diferencias atendiendo a su vez a las nuevas formas de trabajo que surgen como consecuencia de la supervivencia y que, en la mayoría de los casos, son efecto de la reproducción social.

En este sentido es fundamental que los objetivos pedagógicos de las prácticas profesionales, pasantías, trabajos finales, entre otros, estén perfectamente delimitados desde la perspectiva institucional y sean permanentemente actualizadas en función a los cambios de las bases cognitivas y de las demandas sociales, para mantener su vigencia. Estas definiciones abarcan: el campo de formación profesional; el porcentaje de horas de formación dedicadas a estas prácticas; los ejes articuladores entre estas prácticas y los contenidos de toda la carrera y, por último, los plazos establecidos para el cumplimiento de la tarea.

Hay que tener en cuenta que las identidades profesionales y el mismo ejercicio profesional se han modificado como resultado de la doble presión que ejercen sobre ellos las transformaciones del mercado y los nuevos sistemas de relaciones entre actores sociales. Por último, para cada profesión la situación reciente de pandemia modifica las expectativas estudiantiles y empresarias sobre las prácticas pre-profesionales, los proyectos de pasantías y las experiencias de jóvenes profesionales ofrecen dos evidencias de los años recientes: la necesidad de interdisciplinariedad y el tratamiento de variables transversales, como las mayores facilitadoras de las formas de inserción y movilidad en los procesos de entrada en la vida activa.

Otra cuestión que debe estar establecida desde la programación institucional es si la práctica profesional es una tarea que comienza al final de la carrera, cuando ya se han adquirido todos los conocimientos básicos de la profesión, o la práctica es un aprendizaje de integración de conocimientos que se practica a lo largo de toda la carrera, desde las primeras materias hasta el trabajo final con materias horizontales que ayuden a identificar situaciones problemáticas.

Estas prácticas muestran, por un lado, los condicionamientos que supone la identidad profesional lograda y el manejo de la base cognitiva ofrecida por el currículo, así como los límites del acceso al campo profesional, que implica la puesta en práctica de esta experiencia. Esto significa que, si solo se visualiza este proceso como un trabajo al fin de la carrera, éste tendrá una mirada más pragmática; mientras que si se piensa como una práctica de construcción permanente de conocimientos y resolución de problemas se está programando en las prácticas pre-profesionales, pasantías o trabajos finales como proceso de pasaje y su efectividad para asegurar un antecedente importante para ingresar a la vida activa, considerando las ventajas y la persistencia de los obstáculos que plantea su aplicación en una sociedad cambiante.

Su formato puede ser el de tesina, proyecto, poster, ponencia a congreso, resolución de problemas, simulacros de un juicio, simulación con aparatos, etc. según el campo profesional y puede ser una experiencia individual o en equipo. En general estos instrumentos son considerados para la institución como “un mecanismo de evaluación de las competencias logradas con el título” y una “experiencia culminante del aprendizaje”; para los investigadores, la cuestión central es develar si los *criterios de inserción profesional de una cohorte* están necesariamente condicionados por el contexto en el que llega al mercado de trabajo una

generación de graduados en particular, o si ellos cuentan con características especiales como grupo que les permite ser los *productores del curso mismo de su historia* y construir un camino diferente que funcione como referencia para otras generaciones; y para los estudiantes, constituye un desafío en el que deberán asumir una posición activa con el rol de *producir, integrar* los conocimientos que le proporcionó la carrera y trabajar con un elevado grado de *autonomía* para superarlo (Díaz Vázquez et al., 2018).

Por último, la institución será responsable del sistema de tutorías, direcciones o guiado de estos trabajos finales, para asegurar un acompañamiento eficiente, que al mismo tiempo que ayude al desenvolvimiento de la experiencia, allanando el camino en la empresa o en trabajo de terreno, no coarte los niveles de creatividad e innovación propias del futuro profesional. Esto implica contar con un buen número de tutores, guías o directores especialmente entrenados para esta tarea que hayan preparado un repertorio adecuado de estrategias para tratar experiencias distintas, jóvenes con diversas características y expertise suficiente en el tema de trabajo que el estudiante realiza.

Es decir que habría tres procesos a considerar: por un lado, los efectos de los cambios curriculares sobre la formación lograda; por otro lado, la capacitación y las estrategias tutoriales con que cuentan los tutores o guías y, por último, la persistencia de obstáculos a la inserción que provienen de la instrumentación de las prácticas profesionalizantes en un medio que muchas veces no comparte los objetivos pedagógicos de la institución sino que tiene objetivos propios de eficiencia y finalidad de estas prácticas de formación.

En el caso argentino, estos instrumentos están regulados por la Ley de Educación Superior n° 24521/95; la Ley de pasantías n° 26427/2008 y la Resolución n° 24/2007 del Instituto Nacional de Formación Docente, que regula las condiciones que deben cumplimentar los diseños de formación docente para que tengan validez nacional. Estas regulan las cantidades de horas mínimas y máximas, e indican que estas prácticas deben tener presencia en todos los años para convertirse en un mecanismo articulador de los restantes campos, cuestión esta última que a veces desconocen las instituciones que programan sus trabajos finales solo como actividad de graduación. Con lo cual queda claro que muchas veces las prácticas profesionales están concentradas solamente en el último año de estudios y se vinculan expresamente con una experiencia disciplinar. No obstante estas precisiones, el desarrollo de las prácticas pre-profesionales tiene una evolución muy desigual en el país, según el contexto histórico y regional en el que surgen y también encontramos grandes variaciones entre la gestión pública y la privada. Especialmente en esta última existen muchas carreras cortas pensadas para una rápida salida laboral, que diseñan sus prácticas pre-profesionales o trabajos finales con una mirada muy pragmática.

## EL DESAFÍO DEL DEBUTANTE

En este sentido, un elemento importante a considerar es la concepción del aprendizaje de *“las prácticas profesionales”* que sostiene la propuesta de cada institución. Hay dos concepciones subyacentes a esta formación en prácticas; por un lado, las *teorías instrumentalistas* y por el otro, los aportes del *constructivismo y la escuela nueva* y los *enfoques reflexivos y críticos* (Llomovatte, 2006; Sanjurjo, 2020). La primera tiende a reducir la enseñanza de la práctica a la aplicación de técnicas, imponiendo el predominio de posturas tecnicistas o tecnocráticas y positivistas, que llevan a una concepción aplicacionista de la práctica y normativista de la formación, donde subyace la creencia de que el trabajo del profesional es la de un técnico que debe saber utilizar los conocimientos teóricos adquiridos, en forma eficiente. En esta situación un joven que realiza sus primeras prácticas profesionales puede ser pensado como “el artesano” de Sennet (2010), que “explora estas dimensiones de habilidad, compromiso, y juicio de una manera particular” (p. 21 y ss.), o el laboratorio o taller del artesano de Bourdieu (1982) que lo ve como “la intersección del dominio del esfuerzo manual o trabajo con el dominio del arte o la inteligencia” (pp. 41-42). Dice Sennet (2010) “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento: este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de

problemas” (p. 21), lo que demuestra que para nada es un movimiento solo mecánico, sino que tiene un papel fundamental el conocimiento, el pensamiento y la imaginación. Como señala el mismo Sennet (2010) más adelante, “la técnica transferida lleva consigo sus propios problemas” y es necesario realizar “saltos intuitivos” para lograr una nueva forma y en ese “salto intuitivo” hay actividades del pensamiento y la imaginación que el instrumentalismo no valora, desconoce o niega.

La mirada crítica, en cambio, señala la articulación entre la teoría y la práctica que se va construyendo en el proceso de confrontación entre la acción y el marco de referencias teóricas que el alumno va adquiriendo, integrando de esta manera el conocimiento para resolver problemas en la práctica. Esta forma de entender la práctica implica otra concepción de la construcción del conocimiento y por lo mismo de la práctica profesional y la reproducción del campo profesional.

Bourdieu (2000) se refiere a la práctica en sentido amplio, como construcción de una teoría de la práctica como práctica, en tanto actividad humana concreta, reconociendo la posibilidad de la objetivación, es decir de la transformación de una relación de familiaridad en conocimiento científico. Este proceso evidentemente plantea límites, pero permite un trabajo de objetivación de las prácticas. La teoría de la práctica es el producto de la objetivación a partir de la cual se producen las prácticas, o sea es una teoría de la generación de las prácticas. Ahora, el productor no es un simple ejecutor de reglas, sino que es capaz de una conducta imprevisible vinculada al concepto de *habitus*, que tiene una gran capacidad generadora, concebido como “sistema de disposiciones durables”, o sea como un conjunto complejo y organizado del hacer que tiene sistematicidad y está estructurado. Ese *habitus* puede reproducirse en las prácticas, pero no como resultado de la aplicación de una norma sino como aprendizaje del juego social.

Es claro que la central vinculación que plantean Bourdieu (1982) <sup>2</sup> Entre el concepto de *habitus* y el de *campo* obliga a un “pensamiento relacional”, siguiendo una tradición hegeliana que muestra que en la sociedad lo que existe son las relaciones y no interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la voluntad individual.

En el caso de los trabajos finales, esta generación de prácticas se da en un campo académico, que es el que genera y organiza las tesis y las prácticas pre-profesionales, y el vínculo entre “*las disposiciones durables*” y “*un campo socio-histórico constituido*” que potencia una práctica que puede ser reproductiva del campo, pero también puede ser imprevisible, cuestión que no se destaca suficientemente de la epistemología de Bourdieu. Ahora la pregunta es qué ocurre cuando esas prácticas se realizan en un campo distinto al campo en que se estructuran y generan estas prácticas, -como es el caso de las empresas o incluso de la sociedad general- y no en el ámbito formativo.

¿Cuál es el desafío de estas prácticas?, ¿en qué campo se producen? y ¿qué procesos de conocimiento implican? El proceso de pasaje al ejercicio profesional obliga a una pregunta ¿se produce una ruptura entre el campo de la formación y la experiencia profesional? Es evidente que son dos campos con valores muy diferentes: mientras la universidad sostiene como máximo valor la búsqueda de autonomía y la construcción de conocimientos y mantiene una oferta sin límites de servicio a la sociedad, la empresa, en cambio, persigue como fin legítimo el lucro, incorpora y legitima la mediación monetaria y privatiza el conocimiento a través del uso de patentes, licencias y otros mecanismos de protección a la propiedad privada (Llomovatte, 2006).

Es decir, ¿se puede definir el espacio de las prácticas pre-profesionales como un nuevo campo de intercambio necesario entre la formación y el empleo? ¿Este campo intermedio tiene regulaciones propias, una historia común de prácticas consensuadas y de valores comunes? ¿La regularidad de las prácticas adquiridas puede resolver el problema?

Bourdieu plantea la eventualidad de una estrategia en el sentido de anticipar acciones antes de finalizar la investigación-práctica o de realizar cálculos interesados. El problema es cómo pasar del *habitus* como stock de experiencias sociales sedimentadas a un generador de prácticas nuevas. Ese pasaje del pasivo al activo califica de “segunda naturaleza”, que Bourdieu (1963) identifica como “saberes empíricos”, de “disposición cultivada” o como “preocupación de seguir las voces trazadas por la experiencia”.

En ese sentido el *habitus* funciona como “un depósito de experiencias pasadas disponibles para el futuro”. El “*habitus*” se traduce como una “capacidad organizativa”, “un estado habitual”; “una manera de ser” o “una predisposición, una tendencia”. De hecho, todo lo que permite el pasaje del pasivo al activo (Costey, 2005). Para este autor, el campo con diferentes niveles de diferenciación (no habla de valores) puede funcionar como espacios con cierta autonomía. O sea que la lógica de la práctica fundada por Bourdieu (2000) se apoya sobre el sentido del juego que tienen los nativos de un campo, aquellos que disponen de un *habitus* adaptado al mundo en que evolucionan. Ellos no necesitan de estrategias o de recurrir a la intención, en la medida que sus acciones están adaptadas al juego del que forman parte.

Para Bourdieu (1986) el *sentido práctico* no es otra cosa que la matriz práctica de las reglas de juego social. ¿Qué pasa ante los desajustes y las rupturas? Bourdieu (1987) propone ahí las estrategias como una “invención permanente indispensable” para adaptarse a las situaciones infinitamente variadas, producto del sentido práctico, como sentido del juego. Aún en los casos ritualizados -como podría ser el caso de las prácticas como mecanismo de entrada en la vida activa-, la práctica se funda sobre una matriz de tiempo de cambio y de intervalos de momentos.

Las observaciones de las trayectorias de estas prácticas muestran que este campo intermedio funciona con reglas de juego muchas veces contradictorias porque predominan los intereses de uno y otro campo de origen y esta conflictividad dificulta un desenvolvimiento de los pasantes o profesionales debutantes, con reglas de juego con una orientación o un apoyo específico para desenvolverse en ese medio.

Por otra parte, en el campo de la formación también hay una puesta en marcha de la revisión de los currículos, de la interdisciplinariedad, de conocimientos nuevos y de problemas nuevos, de manera que también es un campo que se encuentra revisando sus reglas de juego y la tecnología agrega otros instrumentos de formación indispensables para el ejercicio profesional, hasta hace pocos años totalmente inexistentes. En casi todas las disciplinas aparece una ampliación del campo disciplinar y una interacción con otras áreas de conocimiento.

Para los profesionales debutantes o futuros profesionales, por otra parte, es participar en un campo que se percibe como incierto, inestable y expulsivo a veces o que los anula en otros, al punto de incorporarlos con tal virulencia al trabajo que les dificultan la terminación de las carreras.

En los relatos biográficos suele aparecer la distancia entre la teoría y la práctica, la necesidad de completar conocimientos con cursos adicionales, la falta de idiomas alternativos y la exigencia muy frecuente de las empresas de exagerar las demandas de trabajo de los pasantes o practicantes que resultan una mano de obra calificada y barata, desconociendo la finalidad formativa e integradora que predomina en estas prácticas. De ahí el rol fundamental que tienen los tutores y el seguimiento que realizan las instituciones de formación de estos dispositivos para evitar que se conviertan en experiencias desvirtuadas de su función.

## EL ROL DE LOS TUTORES

Ahora esos procesos de cambio y de adaptación funcionan tanto para los practicantes como para los docentes o tutores de esas prácticas, de ahí que quedan dos procesos importantes para señalar que exigen un desarrollo más amplio: *primero*, que el éxito de superar el desafío de las prácticas profesionalizantes depende de las estrategias tutoriales y del tiempo dedicado a realizar estas prácticas; y *segundo*, que muchas veces las buenas organizaciones reflexivas de las prácticas pre-profesionales se chocan en el mercado de trabajo con las tendencias empresariales a la flexibilización y precarización del empleo, generando desánimo y pesimismo en los profesionales debutantes.

Se señalaron al comienzo los objetivos de producción, integración y autonomía como el desafío del debutante, pero es importante destacar que cuenta con un apoyo, que es su tutor, con el que puede plantear dudas, discutir enfoques, solicitar bibliografía, recibir comentarios. Este proceso tiene grandes variaciones por carrera y puede tener un carácter más académico (tesis) o más profesional (práctica profesional). Lo que

no puede variar es que cualquiera sea el campo en que se realice la tesis, práctica pre-profesional o trabajo final, el control del proceso lo tiene el tutor que representa el campo de la formación.

También como se señala más arriba, los relatos biográficos marcan una tendencia a la interdisciplinariedad, pero esto debe ser aclarado en las normativas institucionales si el trabajo final será un aporte disciplinar o interdisciplinar.

Según las disciplinas, los criterios de evaluación son diferentes y pueden variar desde la creatividad de los contenidos, la originalidad audio-visual, la capacidad de síntesis o la integración de un trabajo en equipo.

Esto quiere decir que el tutor a veces trabaja individualmente con el futuro profesional y a veces trabaja con pequeños grupos o equipos de estudiantes. También los formatos de presentación pueden ser variables: tesis, práctica en una empresa, dictámenes jurídicos, artículo para una revista académica con referato, conferencia magistral, poster, etc.

El tutor puede ser el único o contar con un tutor temático o un co-tutor que se haga cargo por parte de la empresa o cualquier otra variante según las características del trabajo final, pero el control último siempre le corresponde al tutor-director formador.

Es importante que el tutor sea un buen conocedor del tema que guía y que tenga suficiente manejo de técnicas y metodologías apropiadas para abordar el objetivo. También que tenga un buen criterio de equipo si tiene que compartir con otros tutores, manteniendo siempre claro el objetivo formativo y la dirección del proyecto. Para ello es crucial que el rol del tutor esté claramente definido teórica y prácticamente, que pueda ser elegido por el tesista/practicante de acuerdo a sus afinidades personales y que se establezcan expectativas claras entre ambas partes de la relación para facilitar el trabajo.

Esto no está suficientemente regulado en muchas instituciones produciendo dificultades de distinto tipo desde insatisfacción de expectativas hasta abandono del trabajo final.

El repertorio de actividades que desempeña el tutor va desde la orientación de la bibliografía, ayuda en la selección de las metodologías y técnicas de investigación o en la realización del trabajo, manteniendo las buenas prácticas del ejercicio profesional de que se trate; ayuda a la organización del trabajo; corrección de los bocetos y redacciones y, particularmente, lograr la confianza del tesista o practicante que dirige.

Mucho se ha escrito sobre los estilos de tutorización, pero raramente se los define con precisión, ¿cuál es la tarea precisa del tutor? en este trabajo se define como la intervención para orientar, guiar, asesorar, criticar, o corregir los distintos momentos del proceso de construcción del trabajo final. Esta intervención puede consistir en escuchar las propuestas del alumno y hacer sugerencias, preguntas, pedir precisiones, recomendar bibliografía o puede consistir en ayudar a ordenar las tareas de esa etapa respetando las modalidades de trabajo y las ideas del estudiante.

En todos los casos es fundamental que se conozcan las características, expectativas y modalidad de trabajo del estudiante, sus fortalezas y debilidades para apuntalar, si fuera necesario esas condiciones, pero alentando en todo momento la experimentación, la autonomía y la confianza del estudiante.

Todos los estudiantes son diferentes, disponen de tiempos e instrumentos diferentes. Algunos prefieren ser seguidos más de cerca y consultan todo y otros se mantienen más autónomos y solo consultan en caso de necesidad.

O sea que siempre el estilo de los tutores debe respetar el tipo de estudiante, pero asegurando y proponiendo un cierto orden de trabajo, en el cumplimiento de los tiempos y en el mantenimiento de los objetivos.

Díaz Vázquez et al. (2018) proponen tres tipos de tutoría: la *tutorización conductora*, cuando la iniciativa en todas o casi todas las fases es del tutor; la *tutorización supervisora*, cuando la iniciativa en todas o casi todas las fases es del estudiante y una tercera alternativa que es la *tutorización orientadora* en la que el tutor funciona como conductor en las primeras etapas y como supervisor en las últimas. Propone esta última alternativa como la mejor porque reduce los tiempos de realización poniendo un límite a los procesos de ensayo error.

La experiencia marca que no existen recetas fijas y mucho menos fases fijas y el tutor es el que debe articular e impulsar los distintos momentos del proceso ayudando a la resolución de los problemas que plantea el



alumno, respetando su creatividad, sin anularlo y al mismo tiempo impulsando su destreza en el manejo de las reglas del juego del campo disciplinario o interdisciplinario en cuestión, para lograr superar el desafío de producir con autonomía y conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1963). La société traditionnelle. Attitude à l'égard du temps et conduite économique. *Sociologie du Travail*, (1), 24-44.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçons sur leçons*. Paris, Francia: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). *Le sens pratique*. Paris, Francia: Editions Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, Francia: Editions Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Francia: Editions du Seuil.
- Costey, P. (2005). Pierre Bourdieu, penser de la pratique. *Revue Tracés* (7), 11-25.
- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside Sanfiz, J. M. y Vázquez-Rozas, E. (2018). El trabajo de fin de grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU 16* (2), 159-175.
- Llomovatte, S. (Dir.) (2006). *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Panaia, M. (2015). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sanjurjo, L. (2020). La corrupción de las teorías en las prácticas: el caso del campo de la formación en prácticas profesionales. *REDU, 18* (1), 91-104.
- Sennet, R. (2010). *El artesano*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

## NOTAS

- 1 Los Laboratorios MIG tienen asiento en instituciones universitarias y trabajan con un dispositivo de recolección de datos basado en la articulación de los métodos cuantitativos y cualitativos. La recolección de los datos de tipo cuantitativo se realiza por medio de una encuesta de tipo longitudinal, la cual hace hincapié solamente en la trayectoria de formación-empleo. Los datos de tipo cualitativo se realizan a través de una entrevista semi – estructurada, biográfica, que capta las diferentes secuencias de su vida familiar, residencial, laboral y de formación, en forma retrospectiva. Los datos obtenidos en estos Laboratorios son comparables entre sí, porque utilizan la misma metodología longitudinal. En la actualidad son 9 y están instalados en Instituciones universitarias nacionales y tecnológicas, en diferentes regiones del país. Buenos Aires, Córdoba, Chaco, Santa Cruz y abarcan diferentes profesiones.
- 2 “Pensar en términos de *campo* requiere una conversión total de la visión habitual del mundo social que solo se atiene a las cosas visibles: el individuo, el *ens realismun* al que estamos unidos por una especie de interés ideológico primordial; el grupo que solo en apariencia se define únicamente por las relaciones temporarias o duraderas, formales o informales, entre sus miembros; y relaciones, incluso entendidas como interacciones, esto es como conexiones intersubjetivas, realmente activadas” (Bourdieu, 1982, pp. 41-42).

## Homenaje a Gabriel Huarte

Renata Giovine  
renatagiovine@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922022>

Con hondo pesar despedimos a nuestro gran colega y amigo, quien fue durante años miembro del *Comité Editorial de Espacios en Blanco*. Aunque Gabriel siempre estará con nosotros a través de las enseñanzas que nos deja, su constante compromiso institucional, académico y formativo el cual no escapa a ninguno de los que hemos tenido el placer de compartir con él actividades dentro del quehacer universitario.

Gabriel fue estudiante en esta Facultad y se graduó como Profesor y Licenciado en Historia en 1981, en un período de su vida que le implicó –trabajando en la empresa Metalúrgica Tandil y siendo ya padre de familia- mayores esfuerzos y sacrificios que aquellos que lo hicimos en nuestra juventud; constituyéndose en un ejemplo de posibilidad del ideario educativo argentino, al concretar la meta de acceder al máximo nivel educativo de aquellos tiempos. Pero también lo hizo en un difícil período político del país y sus compañeros lo recordamos solidario, fiel a sus principios democráticos y defensor de los derechos humanos por ese entonces fuertemente avasallados por el gobierno dictatorial. Principios e ideales que lo acompañaron durante toda su trayectoria académica, y que los demostró asumiendo un papel protagónico en el proceso de democratización de las universidades nacionales en el retorno democrático, siendo decano normalizador en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco", así como consejero académico, superior, vicedecano y decano electo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN entre los años 1987 y 1993. Su gestión fue atravesada por los períodos de inestabilidad de una democracia que pujaba por instalarse y la permanencia de elementos autoritarios que complotaban contra su consolidación; lo cual lo llevó a tomar decisiones difíciles, pero siempre en pos de su compromiso ineludible en defensa del pluralismo de ideas, la reflexión crítica y el respeto al cogobierno.

Su actividad académica fue prolífera en producción académica que, como investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), se tradujo en dirección y codirección de proyectos de investigación, tesis y becarios, en capítulos de libros, artículos y ponencias presentadas y publicadas en el país y en el extranjero. Ello no implicó que descuidara su actividad docente, la que culminó en 2012 al frente de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la carrera de Historia, Historia Social Argentina de las carreras de Trabajo Social y Geografía, y del Área de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Inicial y en la Unidad de Gestión de Educación a Distancia. Entre ellas resaltamos cómo Gabriel, a pesar de los años y de haber llegado a ser responsable del área, nunca dejó de concurrir a las escuelas, dado que consideraba fundamental el contacto con ellas para sostener y orientar las prácticas docentes de sus estudiantes.

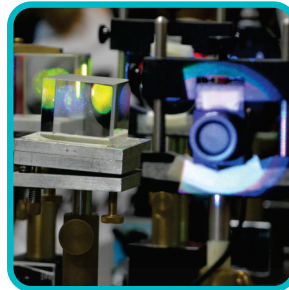
Desde 1999 integró el Comité Editorial de la *Revista Espacios en Blanco*, tarea que asumió con el mismo compromiso y dedicación aportando a mejorar la calidad editorial y su difusión. Como era su estilo, nos deja el legado de hacer política a través del diálogo como principal herramienta para dirimir las diferencias y afianzar así la institucionalidad en cada espacio de la Facultad y la Universidad.

Quienes tuvimos la dicha de compartir gran parte de su trayectoria, queremos despedirlo citando sus propias palabras:

“Yo creo que el destino existe... Yo lo único que creo (como historiador que soy) es en el tiempo, nada más. El tiempo es lo que preside nuestra vida... El tiempo es el que nos va a hacer trascender esta vida y alguna vez en el lugar del tiempo, espero

que nos volvamos a encontrar para poder saludarnos y recordar todas las cosas que pasamos, que no son todas alegrías, hay también tristezas, hay también altibajos. Pero que siempre las supimos superar”.

Hasta siempre querido amigo, hasta que nos volvamos a encontrar.



# ¿QUÉ es la CIC?

La Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) es el primer organismo de ciencia y tecnología de la República Argentina. Depende del Ministerio de Producción, Ciencia e Innovación Tecnológica de la provincia de Buenos Aires y cuenta con 26 centros propios y de múltiple dependencia y más de 70 centros asociados.

## MISIÓN

- Desarrollar investigación científica y tecnológica que genere conocimiento, innovación y soluciones concretas para beneficio de la sociedad.
- Formar recursos humanos de alta calificación.
- Fortalecer el sistema de Centros de I+D+i y establecer alianzas estratégicas con las Universidades con sede en la Provincia y los organismos científico-tecnológicos de Nación.

## OBJETIVOS

- Formación de recursos humanos en ciencia y tecnología.
- Administración y gestión del sistema científico-tecnológico dependiente de la CIC y articulación con los demás actores del sistema.
- Fortalecimiento de centros de investigación, desarrollo e innovación.
- Implementación de proyectos enfocados a la resolución de temas prioritarios para la Provincia.
- Divulgación del conocimiento científico-tecnológico para promover su apropiación social.



[WWW.CIC.GBA.GOB.AR](http://WWW.CIC.GBA.GOB.AR)



CICPBA



CICPBA



CICPBA



CICPBA