

## Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

### **Director**

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

### **Director adjunto**

Pablo GARCÍA

### **Asistente editorial**

Paula FARINATI

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

[relapae@untref.edu.ar](mailto:relapae@untref.edu.ar)

## Director

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

## Director Adjunto

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / pgarcia@untref.edu.ar

## Asistente Editorial

FARINATI Paula

## Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

## Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

CLAVERIE Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón

CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis

DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional

DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín  
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis  
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo  
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires  
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo  
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno  
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín  
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento  
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur  
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés  
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo  
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora  
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba  
LION Carina / Universidad de Buenos Aires  
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto  
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento  
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín  
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba  
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires  
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional  
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires  
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza  
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires  
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires  
PÉREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy  
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur  
PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso  
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires  
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario  
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina  
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento  
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral  
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires  
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba  
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes  
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral  
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata  
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires  
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín  
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires

TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos  
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina  
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones  
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche  
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

## Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)  
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)  
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)  
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)  
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)  
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)  
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)  
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)  
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)  
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)  
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)  
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)  
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)  
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)  
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)  
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)  
FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)  
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)  
GAIRÍN SALLÁN Joaquín / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)  
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)  
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)  
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)  
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)  
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)  
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)  
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)  
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)  
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)  
MONTROYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)  
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)  
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)

**MORENO OLIVOS Tiburcio / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)**  
**MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)**  
**NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)**  
**NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)**  
**NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)**  
**ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)**  
**RISTOFF Dilvo / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)**  
**RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)**  
**RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)**  
**SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)**  
**TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)**  
**TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)**  
**VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)**  
**ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)**

**Evaluadores de este número**

- ALVAREZ Marisa, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- BOCCHIO María Cecilia, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- GARCÍA Pablo, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- GRANDOLI Eugenia, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- HERBAS CRESPO Erick, Instituto Profesional de Chile (Chile)
- KRICHESKY Marcelo, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- TASAT José, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- XHARDEZ Verónica, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- BARRETO BEDOYA Paola, Universidad de Boyacá (Colombia)
- NAJERA CASTELLANOS Antonio de Jesús, Universidad Intercultural de Chiapas (México)
- LUCAS Julia, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- RAMOS Sofía, Universidad de la República de Uruguay (Uruguay)
- TORANZOS Lilia, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Argentina)
- MARTINCHUK Elizabeth, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

**EDITOR**

**UNTREF**  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Florida 940 | 6° piso B  
CABA | Argentina  
relapae@untref.edu.ar  
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

**STAFF**

Director/  
Norberto Fernández Lamarra

Director adjunto/  
Pablo García

Asistente editorial/  
Paula Farinati

**ISSN 2408-4573**

## Índice

### Editorial

- 9** EDITORIAL  
Norberto Fernández Lamarra / Pablo García

### Dossier Temático

*Pandemia y Educación Secundaria. Balance, producción y vacancias en el campo de la investigación y la gestión educativa*

- 12** EDITORIAL DOSSIER “*Pandemia y Educación Secundaria. Balance, producción y vacancias en el campo de la investigación y la gestión educativa*”. Por Pablo García y Marcelo Krichesky.
- 14** EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN. Por Silvia Servetto, Sebastián Fuentes, Franco Balaguer, María Emilia Tavella, Natalia Cuchan, Magalí Agüero, Armando Belmes, Carolina Galarza, Agustina Grigioni, Antonella Lastra, Lucía Moro Eik, Celeste Sanchez Escalante, Francisco Suertegaray, Jorgelina Yapur y Laura Pellizzari.
- 27** EFECTOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19 EN COLEGIOS DE NIVEL SECUNDARIO DE TIERRA DEL FUEGO, AEIAS, DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS EQUIPOS DE GESTIÓN Y DE LAS Y LOS ESTUDIANTES. Por María José Mendez, Luis Páez, Sandra Abendaño y Agostina Rosso.
- 42** TRABALHO E ESCOLA: EXPECTATIVAS DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E PERIFÉRICA. Por Luiz Ademir Bassani.
- 54** EDUCACION SECUNDARIA EN EL CICLO PANDÉMICO: UNA LECTURA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL CAMPO ACADÉMICO. Por Marcelo Krichesky, Rafael Gagliano y Julia Lucas.

## Sección General

- 68** EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPO DE LA PANDEMIA COVID-19: UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE. Por Ana Copado.
- 81** PROCESOS DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN CONTEXTO DE COVID19 Y ANÁLISIS COMPARADO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN. Por Lucila Chiodi, Pablo Eisbruch y Yamil Ledesma Abuzaid.
- 92** LA TESIS PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA. UN ANÁLISIS DESDE LAS MODALIDADES DE TITULACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA. Por Alma Delia Torquemada González, Irma Quintero López y Javier Moreno Tapia.
- 106** AUTOEVALUACIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. Por Elsa Echeverría Olivares y Eduardo García Jiménez.
- 120** TRAZOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO Y ARGENTINA. Por Mauricio Zacarías Gutiérrez

## Reseñas de libros

- 130** ALTAIR ALBERTO FÁVERO, CARINA TONIETO E EVANDRO CONSALTÉR (ORG.) (2019). LEITURAS SOBRE ZYGMUNT BAUMAN E A EDUCAÇÃO. EDITORA CRV. Por Camila Chiodi Agostini y Catiane Richetti Trevizan.



## Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director  
Pablo García, Director adjunto

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene el agrado de presentar el décimo sexto número de la *Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación*.

Hace dos años el COVID-19 conmocionó nuestra vida en todas sus dimensiones y gracias a los avances de la ciencia, poco a poco la normalidad va ganando terreno nuevamente. Esto no quiere decir que la pandemia ha terminado sino que gracias a las vacunaciones masivas y los cuidados, hemos logrado una vuelta a la normalidad. Muchas reflexiones pueden hacerse sobre todo lo vivido en este tiempo donde la “presencialidad” estuvo en suspenso y los sistemas educativos se vieron fuertemente alterados, por lo cual quisimos dedicar un dossier especial de nuestra revista a pensar sobre este tema.

En este número de RELAPAE presentamos el dossier titulado *“Pandemia y Educación Secundaria. Balance, producción y vacancias en el campo de la investigación y la gestión educativa”*, con los profesores Marcelo Krichesky (UNIFE) y Pablo García (UNTREF) como editores invitados. El estudio del impacto de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo se ha convertido en una novedosa línea de investigación que, desde múltiples marcos teóricos y desde diferentes espacios institucionales, prolifera y se acrecienta día a día con producciones académicas que se generan desde los más diversos rincones del mundo. Con la voluntad de aportar a estos estudios que analizan en particular el impacto de la reciente pandemia de COVID-19 en la escuela secundaria en nuestra región, este dossier ha convocado a producciones que aborden el impacto de la pandemia en la educación secundaria. Esperamos que la lectura de los cuatro artículos que componen el dossier les permita identificar preguntas, agendas y formas de investigación, así como problemas, hallazgos y áreas de vacancia en relación con el nivel secundario en escenarios de pandemia (2020- 2021).

Con respecto a la sección general, este número de RELAPAE incluye cinco artículos. El primero de ellos, titulado *“Evaluación formativa en educación a distancia en tiempo de la pandemia Covid-19: una aproximación al estado del arte”*, ha sido elaborado por Ana Copado de México. El título aborda los desafíos que las universidades mexicanas han tenido que enfrentar a partir de marzo 2020 con la migración del currículum presencial hacia las clases a distancia mediante el uso de las tecnologías digitales, situación inédita en la historia de la educación superior en México. A continuación, sigue el artículo de Lucila Chiodi, Pablo Eisbruch y Yamil Ledesma Abuzaid, titulado *“Procesos de continuidad pedagógica en contexto de Covid-19 y análisis comparado de estrategias de evaluación”*. También con eje en la situación inédita provocada por la pandemia, en este artículo se analizan las estrategias implementadas por algunos países de América Latina para asegurar los procesos de continuidad pedagógica y las formas de evaluación que se han implementado sobre dichas estrategias. Luego, el artículo de Alma Delia Torquemada González, Irma Quintero López y Javier Moreno Tapia de México se titula *“La tesis profesional en la formación de estudiantes de Licenciatura. Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana”*. Este artículo discute la tesis profesional como una alternativa de titulación en estudiantes de nivel licenciatura en una universidad pública mexicana durante el periodo 2008 y 2020. El objetivo consiste en analizar la poca demanda estudiantil en la elección de modalidades de titulación que privilegian el desarrollo de habilidades para la investigación educativa, en particular la tesis profesional, cuyo proceso formativo tiene lugar durante el último año de la carrera. Sigue el artículo de Elsa Echeverría Olivares y Eduardo García Jiménez titulado *“Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas”*. Este artículo presenta una investigación que se centra en el análisis de los procesos de

autoevaluación de una muestra de 14 universidades chilenas que cuentan con al menos cinco años de acreditación. El estudio realiza un aporte fundamental sobre qué aspectos deben cambiar en los procesos de autoevaluación y mejora para que resulten válidos para incrementar la calidad de las enseñanzas que se imparten en las universidades. Finalmente, para cerrar la sección general, el artículo de Mauricio Zacarías Gutiérrez, titulado “Trazos de la formación docente en México y Argentina”, pretende un acercamiento comparado a los antecedentes de la formación de docentes en los mencionados países.

La sección Reseñas de Libro incluye la presentación del libro “Leituras sobre Zygmunt Bauman e a Educação” que ha sido realizada por Camila Chiodi Agostini y Catiane Richetti Trevizan.

Quisiéramos aprovechar este editorial para anunciar dos novedades. A partir del próximo número, vuelve a formar parte del equipo de dirección de RELAPAE el profesor Cristian Perez Centeno, colega y amigo, docente e investigador del NIFEDE. Además, incorporaremos a partir del próximo número una sección en la revista titulada *Estudios de Política y Administración de la Educación en Perspectiva Comparada*, para seguir contribuyendo al estudio de la educación comparada en nuestro país y en la región.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya publicación esperamos tener disponible para el próximo mes de diciembre de 2022. Por eso invitamos muy especialmente a todos los colegas a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este décimo sexto número entre colegas que puedan estar interesados en disponerlo. Seguiremos recibiendo para su evaluación por pares, artículos originales sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y de otras regiones del mundo.

Aprovechamos esta oportunidad para enviarles un fraternal saludo y los invitamos a leer este nuevo número de la revista que esperamos nos ayude a reflexionar, discutir, investigar y trabajar por el mejoramiento, la innovación y la democratización de la educación en Argentina y en la región.

# DOSSIER TEMÁTICO

*Pandemia y Educación Secundaria. Balance, producción y vacancias en el campo de la investigación y la gestión educativa*



## Editorial

# Dossier “Pandemia y Educación Secundaria. Balance, producción y vacancias en el campo de la investigación y la gestión educativa”

Marcelo KRICHESKY (Universidad Pedagógica Nacional, Argentina)

Pablo GARCÍA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

El estudio del impacto de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo se ha convertido en una novedosa línea de investigación que, desde múltiples marcos teóricos y desde diferentes espacios institucionales, prolifera y se acrecienta día a día con producciones académicas que se generan desde los más diversos rincones del mundo. Con la voluntad de aportar a estos estudios que analizan en particular el impacto de la reciente pandemia de COVID-19 en la escuela secundaria en nuestra región, entre la Especialización en Políticas Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE) y el NIFEDE (Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF) se organizó un conversatorio en Diciembre 2021, entre equipos de investigación de diferentes países de la región y de la Argentina. En ese marco pretendimos identificar preguntas, tradiciones en las agendas y formas de investigación, así como problemas, hallazgos y áreas de vacancia en relación al nivel secundario en escenarios de pandemia (2021-2022).

En este marco se presenta el siguiente dossier compuesto por cuatro artículos valiosos para pensar la temática que articuló dicho Conversatorio. En primer lugar, el artículo de Silvia Servetto, Sebastián Fuentes y equipo titulado “EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN” presenta un estado de la cuestión de la producción de conocimiento sobre la desigualdad educativa en y a partir de la pandemia por COVID-19, realizado entre 2020 y 2021. Para ello se ha realizado un detallado relevamiento de libros, informes y artículos publicados en revistas científicas, repositorios y sitios web de organismos gubernamentales y/o internacionales que abordan la temática. Uno de los principales hallazgos es que los marcos teóricos empleados siguen enfoques pre-pandémicos, y el trabajo empírico realizado consiste en procesar datos secundarios previos, complementados con encuestas o entrevistas telefónicas/on line, dada la limitación al contacto interpersonal. En otros prevalece un tono más ensayístico.

En segundo lugar, encontramos el artículo de María José Mendez, Luis Páez, Sandra Abendaño y Agostina Rosso, titulado “EFECTOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19 EN COLEGIOS DE NIVEL SECUNDARIO DE TIERRA DEL FUEGO, AEIAS, DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS EQUIPOS DE GESTIÓN Y DE LAS Y LOS ESTUDIANTES”. Este artículo se propone compartir algunos resultados relativos a la pregunta por los efectos de las políticas educativas durante la pandemia por COVID-19 en tres colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AeIAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. El artículo plantea cómo la situación que se da a partir de la pandemia ha permitido visibilizar no sólo la precariedad material preexistente en el sistema educativo respecto de los dispositivos tecnológicos y sus usos, sino también las limitaciones para su inclusión de parte de los principales actores del sistema educativo.

A continuación, el artículo de Luiz Ademir Bassani titulado “TRABALHO E ESCOLA: EXPECTATIVAS DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E PERIFÉRICA” analiza la situación generada a partir del

COVID-19 en una escuela de nivel medio de Brasil y analiza las expectativas y experiencias de los estudiantes y sus proyecciones de futuro.

Finalmente, presentamos el artículo de Marcelo Krichesky, Rafael Gagliano y Julia Lucas que se titula “EDUCACION SECUNDARIA EN EL CICLO PANDÉMICO: Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico”. Este artículo aborda la problemática de la educación secundaria en un escenario de ciclo pandémico acontecido ente los años 2020 y 2022, en base a un proyecto de investigación desarrollado en la Provincia de Buenos Aires en torno a la continuidad pedagógica en este nivel. Para ello se abordan las trayectorias escolares en este nivel durante estos últimos años, el campo de las políticas educativas y su tensión en un vida cotidiana culturalmente atravesada por la “covidiana”. Por otra parte, se desarrollan los primeros hallazgos de un Estado del Arte en curso sobre la producción académica de las Universidades Nacionales, en torno a educación secundaria y pandemia, y vacancias existentes en la investigación educativa.



# Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión

Education and inequality in times of pandemic: a state of the art

SERVETTO, Silvia<sup>1</sup>  
FUENTES, Sebastián<sup>2</sup>  
BALAGUER, Franco<sup>3</sup>  
TAVELLA, María Emilia<sup>4</sup>  
CUCHAN, Natalia<sup>5</sup>  
AGÜERO, Magalí<sup>6</sup>  
BELMES, Armando<sup>7</sup>  
GALARZA, Carolina<sup>8</sup>  
GRIGIONI, Agustina<sup>9</sup>  
LASTRA, Antonella<sup>10</sup>  
MORO EIK, Lucía<sup>11</sup>  
PELLIZZARI, Laura<sup>12</sup>  
SANCHEZ ESCALANTE, Celeste<sup>13</sup>  
SUERTEGARAY, Francisco<sup>14</sup>  
YAPUR, Jorgelina<sup>15</sup>

Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *RELAPAE*, (16), pp. 14-26.

## Resumen

El artículo presenta un estado de la cuestión de la producción de conocimiento sobre la desigualdad educativa en y a partir de la pandemia por COVID-19, realizado entre 2020 y 2021. En las escalas internacional, regional (Latinoamérica), nacional (Argentina) y subnacional (provinciales, nivel local), relevamos libros, informes y artículos publicados en revistas científicas, repositorios y sitios web de organismos gubernamentales y/o internacionales. Uno de los principales hallazgos es que los marcos teóricos empleados siguen enfoques pre-pandémicos, y el trabajo empírico realizado consiste en procesar datos secundarios previos, complementados con encuestas o entrevistas telefónicas/on line, dada

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / silvia.servetto@gmail.com

<sup>2</sup> Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / sebasfuentes3@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / balaguerfranco@gmail.com

<sup>4</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / tavellaemi@gmail.com

<sup>5</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / nataliacuchan@gmail.com

<sup>6</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / magali\_aguero19@hotmail.com

<sup>7</sup> Instituto de Desarrollo Económico y Social, Argentina / armandobelmes@gmail.com

<sup>8</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / galarzavaleziano@yahoo.com.ar

<sup>9</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / nanocono17@gmail.com

<sup>10</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina / antolas58@gmail.com

<sup>11</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / luciamoroek04@gmail.com

<sup>12</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / laurapellizzari@gmail.com

<sup>13</sup> Universidad Nacional de Catamarca, Argentina y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / celezazul@outlook.com

<sup>14</sup> Universidad Nacional del Comahue, Argentina / franciscosuertegaray@gmail.com

<sup>15</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / jorgelinayapur@gmail.com

la limitación al contacto interpersonal. En otros prevalece un tono más ensayístico. En general, los/as autores/as coinciden en el agravamiento de las condiciones de desigualdad preexistentes, medido a través de distintas categorías: brechas digitales, problemas de competencias, capital cultural de las familias, y enfoques provenientes de la salud mental, que fueron útiles para identificar la situación de estudiantes y docentes en pandemia. Se plantea que las escuelas afrontan nuevamente los desafíos de educar/acompañar en situaciones de vulnerabilidad, y esa diferenciación aparece segmentada socialmente. La reducción de los contenidos de enseñanza y el cierre de escuelas afectó más fuertemente a países del sur global. En todas las escalas relevadas emerge el cuestionamiento al formato escolar clásico, a la identificación de brechas que refieren a lo propiamente escolar, el uso de tecnologías y el modo en que ello es desplegado por los equipos docentes; todo ello como claves en la profundización de las desigualdades educativas.

**Palabras Clave:** Pandemia, Desigualdades educativas, Formato escolar, Brechas digitales, Experiencias pedagógicas.

## Abstract

The article presents a state of the art of knowledge production on educational inequality in and since the COVID-19 pandemic, conducted between 2020 and 2021. At the international, regional (Latin America), national (Argentina) and subnational (provincial, local level) scales, we reviewed books, reports and articles published in scientific journals, repositories and websites of governmental and/or international agencies. One of the main findings is that the theoretical frameworks employed follow pre-pandemic approaches, and the empirical work carried out consists of processing previous secondary data, complemented with surveys or telephone/online interviews, given the limitation of interpersonal contact. In others, a more essayistic tone prevails. In general, the authors agree on the worsening of pre-existing conditions of inequality, measured through different categories: digital gaps, skills problems, cultural capital of families, and mental health approaches, which were useful to identify the situation of students and teachers in a pandemic. It is suggested that schools are once again facing the challenges of educating/accompanying in situations of vulnerability, and that this differentiation appears socially segmented. The reduction of teaching content and the closure of schools has had a greater impact on countries in the global south. In all the scales surveyed, the questioning of the classic school format emerges, as well as the identification of gaps that refer to the school itself, the use of technologies and the way in which this is deployed by the teaching staff, all of which are key factors in the deepening of educational inequalities.

**Keywords:** Pandemic, Educational inequalities, School format, Digital gap, Pedagogical experiences.

## Introducción

A partir de la pandemia por COVID-19, científicos del campo educativo revisaron viejas problemáticas y reflexionaron sobre los desafíos que la suspensión de clases presenciales instaló en los sistemas educativos. Detectamos una abundante producción de ensayos y trabajos empíricos especialmente entre el segundo semestre de 2020 y el primero de 2021. En el marco de un proyecto de investigación<sup>16</sup> realizamos un trabajo de relevamiento, lectura y sistematización de las producciones que presentamos en este estado de la cuestión.

Para su elaboración, establecimos cuatro escalas: internacional, regional latinoamericana, nacional y provincial. Consideramos libros, informes y artículos publicados en revistas científicas, repositorios y sitios web de organismos gubernamentales y/o internacionales, donde utilizamos parámetros de cuidado y vigilancia (Montes, 2020) que abordan la perspectiva de las desigualdades. El relevamiento en las escalas internacional y regional latinoamericana no se ciñe a un nivel educativo en particular, mientras que en las escalas nacional y provincial se centra en la educación secundaria con selección de las siguientes jurisdicciones: Buenos Aires, Catamarca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Neuquén, Río Negro y Santiago del Estero, nivel educativo y provincias donde se concentra la investigación marco.

### A escala internacional

El relevamiento en esta escala se concentró en repositorios e indexadores que reúnen investigaciones de distintos países del mundo, con sobrerrepresentación de los anglófonos y del norte global. Identificamos cuarenta y cinco publicaciones que abordan problemáticas de la educación y las desigualdades educativas en pandemia, de las cuales seleccionamos diecisiete para su lectura según criterios de proximidad con las problemáticas mencionadas.

Entre los trabajos con base empírica observamos un uso frecuente de datos pre-pandemia, ya sea tomados de investigaciones propias precedentes o de informes producidos por agencias estatales. Aquellos que producen datos primarios se basan en encuestas o entrevistas *online* a directores/as, docentes, familias y/o estudiantes. No observamos intentos de teorizar la pandemia y sus efectos en los sistemas educativos por fuera de los marcos teóricos preexistentes. En general, se utilizan conceptos teóricos sin abrirlos a discusión. Esto resulta comprensible en el marco de la flexibilización de condiciones de publicación y evaluación de muchas revistas científicas, que priorizaron la rápida difusión de *papers* que dieran cuenta de la coyuntura.

Los trabajos relevados describen y analizan las desigualdades educativas desde diversas conceptualizaciones, en función de problemáticas locales. Entre los conceptos empleados aparecen las brechas digitales y conectividad. Se analizan en clave de desigualdad las condiciones de docentes, familias y estudiantes para afrontar el paso de la presencialidad a la virtualidad (Vivanco, 2020), en algunos casos con foco en el ámbito rural (Rowe *et al*, 2020).

Desde Portugal, Abrantes señala que hubo un número considerable de niños y jóvenes que, por varios motivos, no pudieron incorporarse a la enseñanza a distancia de forma regular, “lo que supone un agravamiento de los procesos de vulnerabilidad y exclusión” (2021, p. 40). En España, ya en el 2020 se observa un incremento del abandono en el nivel secundario. La crisis económica provocada por la pandemia impacta en las familias ubicadas en las posiciones más desfavorables en cada contexto nacional (Bonal y González, 2021).

La dependencia tecnológica que trajo aparejada la pandemia hace emerger nuevos perfiles de riesgo y formas de vulnerabilidad. Kuric Kardelis *et al*. establecen tipologías a partir de la construcción de factores como la percepción juvenil sobre sus profesores, el estado anímico y la provisión de computadora para los estudios. Elaboran un índice estandarizado que arroja 4 grupos de jóvenes en función de las problemáticas vividas: sin problemas importantes, problemas técnicos, problemas psicosociales, problemas de competencias. Ésta última es la problemática más extendida en los resultados, ligada a condiciones estructurales —disponibilidad de tiempo y espacio, acceso a las TIC, estado anímico, etc.— vulneradas en grupos más marginalizados que antes de la pandemia. Además de la falta de conectividad y competencias digitales, puntualizan en “el capital cultural general del entorno familiar y la existencia

---

<sup>16</sup> La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” desarrollado en el marco de la convocatoria del PISAC-COVID por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, Argentina, y el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales durante 2021. Directora: Dra. Renata Giovine.

de problemas específicos de convivencia, vulnerabilidad y pobreza que afectan el seguimiento del curso académico” (2021, p.5).

Los estudios abordan las nuevas desigualdades que instala la pandemia desde variables clásicas, como educación estatal o privada (segmentación del sistema educativo) y entorno socioeconómico o grupo/clase social (desigualdad en recursos y/o capitales de las familias). En combinación con otras vinculadas a la pandemia como la conectividad y las condiciones de confinamiento que generan oportunidades de aprendizaje desiguales (Bonal y González, 2021). Jacovkis y Tarabini analizan las respuestas escolares en este contexto y el modo en que las escuelas reproducen expectativas diferenciales según las condiciones sociales de la población: “el riesgo que de aquí se deriva es claro. Llanamente: a los pobres se les acompaña y al resto se les enseña; y lo mismo con niños y jóvenes” (2021, p. 92).

Observamos acuerdos en considerar que, aunque los estudiantes se conecten, se producen brechas de aprendizaje por sus desiguales condiciones socioeconómicas y por la capacidad de los grupos familiares para asegurar el aprendizaje. La suspensión de la presencialidad demanda mayor trabajo autónomo por parte de los/as estudiantes, para lo cual no están igualmente preparados/as. Zubillaga y Gortázar (2020) retoman una clasificación en tres brechas: brecha de acceso, de uso y escolar. La primera refiere a la posibilidad de acceso a internet y a dispositivos; la segunda, al tiempo y la calidad de su uso; y la última, a las habilidades del profesorado y disponibilidad de recursos para integrar herramientas digitales a la enseñanza.

La suspensión de la presencialidad deja en evidencia que, lejos de resolver las históricas brechas, se acentúa la desigualdad. Vistos críticamente, los planteos que hablan de nuevas desigualdades parecen considerarlas como profundizaciones de las ya conocidas. Según Kuric Kardelis *et al.* (2021), nos encontramos ante un problema de tercera brecha digital a nivel escolar, relacionado con el aprovechamiento de la tecnología antes que con su disponibilidad o uso, afectando a los colectivos más vulnerables.

Otros enfoques se centran en las instituciones para dar cuenta de las dificultades que la suspensión de la presencialidad trajo en su sustentabilidad y las transformaciones en la relación familias-estudiantes-instituciones en torno a la oferta-demanda educativa. Un estudio sobre los *colleges* y universidades en Estados Unidos señala las dificultades financieras que ya experimentaban algunas instituciones y que la pandemia aparentemente empeoró (Kelly y Columbus, 2020). En 2020 se registraron bajas en la conexión de estudiantes con la universidad. Según los autores esto traerá nuevas demandas y cambios en la relación con la universidad, instalando opciones de educación híbrida.

Otra dimensión de abordaje se relaciona con las regulaciones políticas de los sistemas y su vínculo con la desigualdad. Algunos trabajos de corte ensayístico identifican cómo la pandemia resultó oportuna para dar curso a reformas educativas tendientes a transferir responsabilidades pedagógicas a las familias, suspender el rol igualador del Estado, reducir los contenidos que se enseñan al universo de estudiantes y delegar su producción al sector privado (Bonnerly, 2021; Abrantes, 2021). El análisis global muestra que las regiones del mundo que más tiempo suspendieron la presencialidad escolar son, a su vez, aquellas con menores niveles de escolarización. Un reparo al respecto es que la configuración del calendario escolar se vincula con el ciclo de estaciones. En el Sur global suele comenzar en febrero y cerrar entre noviembre y diciembre, por lo que la suspensión de actividades presenciales involucró la totalidad del ciclo lectivo en estos países.

Los trabajos denuncian que la reducción de contenidos escolares y la adaptación de las evaluaciones no fue universal ni pareja, lo cual resulta un indicador de profundización de las desigualdades entre sistemas educativos nacionales y de la brecha educativa entre países ricos y pobres. Un informe de UNESCO (2020) señala que solo el 36% de los países implementó tempranamente políticas de refuerzo de las tecnologías disponibles en los hogares. Lo mismo aconteció con la creación de espacios para garantizar el aprendizaje a los/as niños/as sin apoyo familiar (57% en los países más ricos, y 21% en los países más jóvenes). Los países de renta baja fueron los más proclives a adoptar políticas de reducción de contenidos curriculares y de adaptación del sistema de evaluación (Abrantes, 2021).

Las investigaciones también analizan los riesgos de la profundización de las desigualdades iniciada con la pandemia. Preocupa la continuidad de la educación bajo modalidad virtual, siendo que 100.000 hogares no tienen acceso a internet en España y un estimado de 800 millones de niños/as a nivel global no tienen computadora en sus casas (Penna Tosso *et al.*, 2020). También hay lecturas más optimistas, de carácter ensayístico, que destacan los usos sociales de los dispositivos tecnológicos como herramienta para afrontar las medidas de confinamiento. Sin este recurso tan expandido la respuesta a la pandemia hubiese sido otra (Hershock, 2020).

Observamos ensayos sobre la pandemia como oportunidad para la innovación en la enseñanza y la organización escolar, aunque en general no vemos detallado cómo podrían desarrollarse las innovaciones. Los trabajos recuperan la mirada crítica a la organización tradicional de la enseñanza, basada en un plan de estudios curricular dividido por disciplinas, grados y cursos homogéneos, que ha quedado desfasada de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo y las necesidades sociales. Hershock (2020) plantea la oportunidad para un cambio profundo, que recupere modelos de aprendizaje basados en la flexibilidad, lo continuo y personalizado, incorporando las nuevas TIC. El relevamiento bibliográfico también muestra el peso que tienen en la producción científica los abordajes de lo educativo desde la psicología: la salud mental, el bienestar/malestar, el estrés y la soledad son algunos de los factores tomados en consideración. Asanov *et al.* (2020) señalan una serie de perfiles y problemas psico-sociales experimentados por jóvenes ecuatorianos para afrontar sus estudios durante el confinamiento. Destacan las dificultades de tipo anímico y emocional, la falta de tiempo para dedicar a la educación digital y la necesidad de cuidar a otras personas.

## A escala regional

Para la sistematización de lecturas en esta escala tomamos un eje vertebrador: las políticas educativas implementadas a partir de la suspensión de la presencialidad escolar y sus efectos diferenciales en los sistemas educativos latinoamericanos, caracterizados por condiciones desiguales para garantizar la continuidad educativa. Los trabajos relevados colocan el foco en: las condiciones de los sistemas educativos para enfrentar las nuevas circunstancias; los medios o canales dispuestos por los estados nacionales para dar continuidad a la escolarización de niños y jóvenes; las dificultades para garantizar el acceso y permanencia escolar de los sectores rurales, indígenas, urbano marginales; y las implicancias para el trabajo docente.

Batthyány y Arata (2020) comparten reflexiones sobre problemáticas centrales para América Latina y el Caribe: la creciente desigualdad y la concentración de la riqueza; crisis del sistema de salud, precariedad y escasa cobertura en zonas empobrecidas; rol del estado y políticas públicas; el impacto diferencial del género; la desigualdad socio-educativa; soberanía alimentaria por el cierre de la frontera; el agravamiento de la situación de migrantes; y el medio ambiente.

En el caso de México, las políticas se centraron en el fortalecimiento de programas educativos televisivos y radiofónicos, además de cuadernillos para las zonas rurales. El programa "Aprende en casa" fue una estrategia para mantener las condiciones y el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes (Torres Hernández, 2020). Czarny y Salinas (2020) remarcan que el acceso a estas estrategias no fue equitativo, excluyendo a las escuelas rurales e indígenas por la falta de equipos y acceso a internet y por la difusión de un modelo nacional único.

En Uruguay, las transformaciones desarrolladas en el sistema educativo y el accionar de la comunidad educativa para sostener la educación a distancia -de menor duración comparado con otros países de la región- habilitaron a que las desigualdades sociales no afloran con tanta fuerza (Bordoli, 2020). En Chile y Colombia, la pandemia arribó en coyunturas sociales previamente afectadas y en conflictividad. En Colombia, se renovaron los desafíos de la educación por la paz (Herrera-Cortés, 2020). En Chile, la gestión descentralizada y mercantilista de la educación operó como agravante del aislamiento de las escuelas que acogen a la población más desfavorecida (Rojas Fabris, 2020).

En uno de los libros relevados (IISUE, 2020), algunos autores plantean que existe acuerdo respecto al desaprovechamiento de la pandemia para repensar la escuela y flexibilizar los formalismos del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación (Díaz-Barriga, 2020; Plá, 2020). Trejo-Quintana (2020) sostiene que la rigidez de la institución escolar obstaculiza replantear los modelos de socialización, de producción y reproducción del conocimiento y, por lo tanto, el real acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías introducidos al aula. Sin embargo, el relato de experiencias de institutos de nivel medio superior (equivalente al ciclo orientado del nivel secundario en Argentina) permite conocer distintos intentos de flexibilidad curricular y priorización de la función de contención socioemocional (Aguilar Nery, 2020). En todos los casos, es explícita la preocupación por las desigualdades sociales, económicas y educativas, que se refleja en los conocimientos, competencias e infraestructura necesarias para el real acceso a las medidas estatales (Amador Bautista, 2020), y en la agudización de la conflictividad en la relación entre familias y escuelas (De la Cruz Flores, 2020).

En lo que respecta a los informes publicados por organismos regionales, consideramos aquellos que dan a conocer el impacto de la pandemia en los sistemas educativos, haciendo foco tanto en las diversas medidas y acciones adoptadas

por los países para asegurar la continuidad de los aprendizajes a partir del cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas, como en los problemas y desafíos derivados de la exacerbación de las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión previos a la pandemia. Los informes advierten la ampliación de las brechas existentes y las repercusiones negativas de estas medidas que afectan más a los estudiantes de sectores vulnerables, indígenas, migrantes y con necesidades especiales.

Respecto a los artículos publicados en revistas científicas de carácter regional, recogimos aquellos que abordan la problemática de la continuidad pedagógica desde una comprensión de las desigualdades sociales y educativas. La mayoría parte de una descripción de las condiciones socio-económicas de la población y del sistema educativo de los países con datos pre-pandemia, para analizar los efectos de la crisis. Además, los autores dan cuenta de las estrategias desplegadas por los gobiernos nacionales para enfrentar las desigualdades que obstaculizan la continuidad pedagógica en cada país (Gluz y Elias, 2020; Giralta *et al.*, 2020; Failache *et al.*, 2020; Hernández Morales, 2020; Quiroz Reyes, 2020; Jiménez *et al.*, 2020).

En República Dominicana, el Ministerio de Educación buscó garantizar la alimentación, desinfección de los espacios y el apoyo psicopedagógico y psicoafectivo para los estudiantes. Una de las medidas más relevantes fue pasar las clases a las diversas plataformas virtuales, haciendo entrega de equipos tecnológicos (400.000 dispositivos). Sin embargo, esto representa menos del 12% de la población estudiantil y docente, lo que marca la persistente desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos (Morales, 2020). En el caso de Chile y Paraguay la situación es similar, la desigualdad social preexistente, sumada a políticas económicas y educativas de recorte consolidaron una base poco sólida para sostener el proceso de continuidad pedagógica en un contexto pandémico (Gluz y Elias, 2020). Uruguay se diferencia porque, según sostiene un trabajo de Failache *et al.* (2020), la universalización de las plataformas digitales generadas por el Plan Ceibal en 2007 lo posicionan en una situación de ventaja relativa para asegurar la permanencia en el sistema educativo y generar espacios de apoyo.

Un caso particular es el de Cuba, que tomó medidas de articulación entre instituciones educativas y entidades del Ministerio de Salud Pública; se organizaron sesiones de capacitación a los trabajadores, alumnos y padres, se utilizaron los espacios habituales como son los matutinos, las escuelas de educación familiar, las clases metodológicas y otros escenarios propicios para la realización de actividades escolares, con la participación de especialistas y de la comunidad (Jimenez *et al.*, 2020).

## A escala nacional

En esta escala identificamos veintiséis producciones que abordan diversas aristas de la situación pandémica en el campo educativo, de las cuales seleccionamos diecisiete para realizar una lectura en profundidad. Se trata de trabajos anclados en los momentos iniciales de la pandemia. Recuperan estudios exploratorios para analizar datos sobre la continuidad pedagógica, ofrecer reflexiones y recomendaciones para la vuelta a la presencialidad. Consideramos también algunos artículos de opinión que abordan la educación como derecho, apuntando a los procesos de segregación y desigualdad educativa.

Entre los informes relevados observamos dos grandes temáticas. Por un lado, analizan las transformaciones y desigualdades acontecidas en los planos doméstico y laboral, atendiendo las desigualdades de género. El informe de la CEPAL (2020) indaga los efectos actuales y futuros de la pandemia y las medidas de aislamiento/distanciamiento en la situación de las mujeres y en las tareas remuneradas y no remuneradas de cuidado. El informe de UNICEF (2020) enfatiza en la sobrecarga que atravesaron las familias, y en particular las mujeres, en el acompañamiento de la escolaridad de sus hijos/as. Fuentes (2020) observa las demandas educativas hogareñas durante la suspensión de la presencialidad escolar. Recurriendo a un enfoque de género sobre la distribución familiar de las tareas de cuidado, considera que es de esperar una sobrecarga en las mujeres en velar por las tareas educativas. El autor también revisó documentación gubernamental y realizó entrevistas a mujeres con niños/as escolarizados/as en el AMBA, Córdoba, Mendoza y Salta. Resulta de interés para la investigación en curso el análisis que brinda respecto a la organización de los grupos familiares y el acompañamiento en las tareas escolares, dada la implementación de la “continuidad pedagógica” dispuesta por las autoridades educativas nacionales.

Por otro lado, los informes brindan análisis de variables socioeconómicas que repercuten en la continuidad pedagógica. El informe de UNICEF (2020) ofrece una lectura longitudinal sobre los resultados de una encuesta rápida implementada

en los primeros meses del 2020, en torno a la continuidad del proceso educativo y la situación de los/as adolescentes en ASPO y DISPO. Un trabajo de Fundación VOZ y OEI (2020) analiza las dificultades en el acceso a la conectividad, alimentación, sobrecarga laboral y conformación de equipos de trabajo y experiencias estudiantiles, aspectos también abordados en un documento del BID (2020) que advierte sobre la desigualdad en el acceso a internet y dispositivos electrónicos detectada de manera generalizada en las provincias del país.

Cardini *et al.* (2020) relevan las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales ante la suspensión de clases por la pandemia del COVID-19. Analiza cinco dimensiones educativas: contenidos pedagógicos, ampliación de la infraestructura digital, acompañamiento de docentes, apoyo a la inclusión y organización escolar. Un aspecto destacable remite a las adaptaciones asumidas por la organización escolar desde la suspensión de algunas características reguladas por el régimen académico de cada nivel educativo, como son las reglas que definen el acceso, tránsito, acreditación y certificación de saberes. Un informe realizado por la SEIE (2020) precisa información sobre la respuesta del sistema educativo argentino a partir de un cuestionario en línea respondido por 21.471 docentes de la educación obligatoria de todo el país.

En lo que respecta a los artículos, encontramos abordajes de las primeras políticas adoptadas a nivel nacional, centrados en el acceso y utilización de recursos y servicios digitales (Briascó *et al.*, 2020), el teletrabajo docente, la educación técnica y prácticas profesionalizantes (Rodríguez *et al.*, 2020). Los trabajos acuerdan en que la pandemia deja al descubierto una profundización de las desigualdades preexistentes, vinculadas al acceso a internet, dispositivos y conocimientos informáticos, tanto entre estudiantes como docentes. Ruiz (2020) analiza las implicancias de la pandemia sobre el ejercicio del derecho a la educación y problematiza los efectos de algunas decisiones gubernamentales. Propone pensar las consecuencias de la educación a distancia respecto al incremento de la desigualdad educativa.

Yuni y Urbano (2020) registran los modos en que las políticas implementadas han desestabilizado las formas de escolarización. Identifican una resignificación de la experiencia escolar, producto de la suspensión de los núcleos duros de su gramática; el desplazamiento de su espacio escolar trasladado hacia lo doméstico; la intervención sobre su formato y, por tanto, la alteración de rituales centrales para sus rutinas. Respecto a las políticas educativas locales, reconocen que se produjeron mediaciones diferenciadas que evidencian una traducción dispar de normativas y protocolos escolares a razón de las singularidades provinciales. Remarcan las diferentes implementaciones de la educación remota según los ámbitos rurales y urbanos, con limitaciones para el primer ámbito por falta de conectividad, privilegiando estrategias analógicas como los cuadernillos producidos por docentes. Sobre los tipos de gestión escolar pública/privada, destacan que existe mayor despliegue de estrategias de comunicación, seguimiento y acompañamiento pedagógico en las últimas. En los contextos urbanos con menores recursos económicos, se suma la menor disponibilidad de capitales tecnopedagógicos por parte de las familias para acompañar a los/as estudiantes en la tarea escolar.

Formichella y Kruger (2020) revisan el conjunto de medidas adoptadas al inicio de la pandemia, como la diversificación de medios y plataformas educativas, entrega de materiales impresos, capacitación y contención socioeducativa. Señalan que la profundización de las desigualdades de origen ubica a niños y adolescentes de los estratos socioeconómicos más bajos con mayores dificultades en el acceso, permanencia y terminalidad escolar. Álvarez *et al.* (2020) describen los días previos al aislamiento y la primera etapa de 15 días, prestando atención a las estrategias de gestión que desarrollaron autoridades y establecimientos del AMBA y sus posibles efectos en términos de segregación educativa. La preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de las condiciones reales de la población, las decisiones vertiginosas de los niveles de gobierno centrales combinados con la heterogeneidad de las resoluciones a nivel institucional y a nivel de grupo escolar configuran una profundización de la segmentación educativa.

Bordignon *et al.* (2020), basados en una encuesta online realizada en la provincia de Buenos Aires, informan sobre el acceso y utilización de recursos y servicios digitales. Los resultados visibilizan una marcada desigualdad en la velocidad del servicio de transmisión de datos, diferenciando a la región centro del resto del país. Los equipos docentes exploran y adaptan sus propuestas a nuevas plataformas y servicios educativos. Hernández (2020a) ofrece reflexiones sobre experiencias de virtualización en Córdoba, mediante una encuesta a docentes y estudiantes de 16 distritos de todos los niveles educativos, de gestión privada y estatal. Identifica diferencias entre escuelas con y sin experiencias virtuales previas y equipos técnicos ya constituidos.

En otra publicación, Hernández (2020b) construye un estado de situación de las experiencias y representaciones de docentes y estudiantes durante el período de cuarentena. Enfoca en la utilización de plataformas y aplicaciones en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la evaluación de los conocimientos acerca de ellas y las propuestas formativas de cada institución; tipos de dispositivos que utilizan habitualmente; dificultades o problemas a los se enfrentaron durante la implementación de modalidades de enseñanza virtual. Concluye identificando desigualdades entre los/as estudiantes respecto al acceso y utilización de los dispositivos electrónicos, así como al acompañamiento de sus trayectorias.

Meo y Dabenigno (2020) analizan las condiciones materiales y temporales del teletrabajo docente al inicio del confinamiento y examinan sus percepciones respecto del grado de participación en la toma de decisiones sobre la tarea remota mediada por TIC y su responsabilidad frente al sostenimiento de las trayectorias educativas. Advierten que la ampliación de la jornada laboral docente impactó negativamente en la carga mental de más de la mitad de las/los docentes.

Otros artículos focalizan en la educación técnica y las consecuencias que la suspensión de la presencialidad implicó para el desarrollo de las Prácticas Profesionales (PP) mediadas por la virtualidad (Biasco *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2020). Se entiende a la pandemia como un acelerador de tendencias respecto al vínculo educación-trabajo, asociadas a la reconfiguración de los empleos, la imposición del teletrabajo, la agudización de la brecha digital y la digitalización abrupta de la formación. Se plantean interrogantes con respecto a cómo organizar las PP a distancia; cómo formular proyectos viables, potencialmente significativos y cómo gestionarlos haciendo uso de medios virtuales en contextos diversos; las estrategias para su seguimiento y promoción.

En el primer volumen de la compilación de Dussel *et al.* (2020a), Puiggrós señala que con la interrupción de las clases presenciales las ventas del mercado de educación virtual subieron exponencialmente entre los sectores menos afectados por la crisis. Las escuelas de élite continuaron sus actividades en línea, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención para sus estudiantes. En el otro extremo, los/as estudiantes perdieron comunicación con sus docentes, excepto cuando se pudo continuar el contacto por medios alternativos, como visitas a domicilio, llamadas por teléfono o mensajes de WhatsApp. Un 50% de los/as estudiantes de todos los niveles educativos se desconectaron de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos/as ya no regrese o no lo haga de inmediato.

Narodowsky y Campetella (2020) plantean que la crisis del Covid-19 evidencia la “brecha digital”, entre quienes tienen o no acceso a las TIC. Diferencian este fenómeno según un uso selectivo y formativo, y otro indiferenciado y pasivo, como “brecha de segundo orden”. Adicionalmente, identifican una “brecha de tercer orden”, la escolar, que marca la diferencia entre escuelas capaces de brindar un enfoque pedagógico eficaz a estas tecnologías y escuelas que, aun incorporando tecnología digital, se muestran conservadoras y poco flexibles. Magnani (2020) ofrece una perspectiva económico-política del impacto que pueden tener los distintos tipos de tecnologías en los ámbitos educativos. Morgade (2020) señala que, en términos de las desigualdades sexogénicas, la pandemia puso en foco prácticas y supuestos sociales patriarcales: la continuidad pedagógica impulsada como política en el aislamiento ha sido una tarea feminizada.

La segunda sección del volumen de Dussel *et al.* (2020b) hace referencia al sistema educativo, al funcionamiento de sus diferentes niveles y a las viejas y nuevas desigualdades. Son trabajos que abordan los núcleos problemáticos de la transmisión en un contexto de migración de la escuela presencial a la virtualidad. Pereyra (2020) capta las nuevas desigualdades; esto es, aquellas derivadas de la distribución diferencial del acceso a internet, a dispositivos tecnológicos y de los usos de las tecnologías digitales. Nuñez (2020) aporta interrogantes para repensar la educación secundaria desde la relación “vieja/nueva escuela”, abordando las tensiones respecto a sus funciones y al lugar de las tecnologías.

La tercera sección presenta trabajos que abordan dimensiones como el espacio-tiempo escolar, problemáticas didácticas y curriculares de las clases en la emergencia, reflexiones sobre las articulaciones entre distintos actores del sistema educativo y sobre el uso de herramientas digitales. Recuperan no sólo las dificultades, sino las invenciones producidas a raíz de los procesos que Dussel (2020) denomina “domesticación” de lo escolar y “domicialización” de la escuela. Terigi (2020) se detiene en el análisis de la situación de aprendizaje en el hogar, producto del ASPO. Graizer (2020) ensaya preguntas sobre qué formas y prácticas construyen al espacio-tiempo “en casa” como contexto de transmisión y de aprendizaje de unos saberes ajenos al ámbito doméstico. Retoma relatos, imágenes y encuestas sobre

las actividades educativas en el hogar, la conexión a internet y el equipamiento, el vínculo estudiantes-docentes, la disponibilidad de herramientas informáticas y conectividad. Ziegler *et al.* (2021) sistematizan información respecto a la continuidad de los vínculos escuela-comunidad en barrios populares del país. Evidencian los grandes esfuerzos de escuelas y organizaciones sociales para asistir al estudiantado, en la preocupación por fortalecer canales de comunicación, garantizar el cumplimiento de los protocolos sanitarios e impedir el abandono.

## A escala provincial

En la escala provincial, realizamos una exploración de publicaciones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las provincias de Córdoba, Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Catamarca, Santiago del Estero y Chaco. Tomamos trece (13) trabajos centrados en el nivel secundario para leerlos en profundidad. Se trata de artículos científicos y un libro que recopila experiencias didácticas de nivel secundario durante la pandemia. La bibliografía seleccionada responde a experiencias y análisis realizados durante la segunda mitad del 2020. Observamos mayoritariamente producciones de narrativas y sistematizaciones de prácticas educativas que recurren a una variedad de herramientas, aplicaciones y recursos digitales utilizados para la enseñanza de contenidos y recorridos alternativos. Los trabajos dan cuenta de las estrategias didácticas desplegadas frente al desigual acceso a las TIC y la conectividad de internet. Un número menor de artículos presenta datos sobre las condiciones desiguales de resolución de las dificultades que afrontaron las escuelas en cada jurisdicción.

La especificidad de esta escala está en la abundancia de sistematizaciones de experiencias docentes concretas, enmarcadas en territorios particulares, sobre el sostenimiento de la continuidad pedagógica. Aquellos debates dirigidos a escalas amplias y sentidos generales cobran significado y se tensionan a nivel local, con la puesta en marcha de dinámicas concretas para dar respuesta a las desigualdades y atender a las trayectorias de los sujetos.

Definimos tres ejes transversales a las lecturas: en primer lugar, la recopilación de estrategias didácticas puestas en juego para sostener la continuidad pedagógica ante la desigualdad en el acceso y uso de TIC; en segundo lugar, la cuestión del agotamiento del modelo escolar tradicional; finalmente, el abordaje de la territorialidad de la escuela como institución que se entrama con otras, tejiendo vínculos con la comunidad. Respecto al primer eje, encontramos trabajos que buscan garantizar los derechos de docentes y estudiantes desde decisiones que priorizan la salud de docentes y estudiantes (Suteba, 2020). En Córdoba, Ceaglio *et al.* (2020) analizan el impacto de la modalidad virtual en el desarrollo de las clases, las desigualdades a la hora de contar con medios tecnológicos y los nuevos modos de comunicación escuelas-familias-estudiantes. Tapia y Meléndez (2020) describen la situación en Catamarca comparando las propuestas de intervención y atención pedagógica que diseñaron cuatro escuelas urbanas en condiciones sociales contrastantes. Mientras aquellas de sectores medios recibieron apoyo de profesionales en educación a distancia para acompañar a docentes y a la gestión de entornos virtuales; en los establecimientos que atienden a sectores bajos y muy bajos, los/as docentes concentraron esfuerzos en contener al estudiantado mediante comunicaciones inestables y los cuadernillos “Seguimos Educando” enviados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Se recalca que las desigualdades educativas dentro del marco de la virtualidad afectaron tanto a estudiantes como a docentes (Gutiérrez *et al.*, 2020). Los autores sostienen que los/as estudiantes que se desconectaron de la escuela cuentan con desiguales condiciones para sostener esta nueva forma educativa: desde el acceso a dispositivos, espacios, materiales didácticos, hasta condiciones familiares para acompañar el estudio. Respecto a docentes, las desigualdades se vinculan a la conectividad, las condiciones materiales y familiares que sostienen el trabajo educativo en los hogares y los saberes pedagógicos para enseñar con y desde entornos virtuales. Señalan que la continuidad pedagógica interpela la relación educativa tradicional por ejemplo, respecto al uso del celular en las prácticas pedagógicas: siendo un dispositivo generalmente prohibido en el aula, el 70% de la población estudiantil lo necesita ahora para conectarse con la escuela.

En la compilación de Beltramino (2020) en Córdoba hallamos trabajos como el de Vázquez (2020) que relata una experiencia de enseñanza de Educación Sexual Integral en 4° y 5° año del nivel medio, mediante entrecruzamientos de áreas disciplinares y estrategias didácticas diversas. Cargnelutti (2020) narra estrategias didácticas interdisciplinarias, integradoras y por proyectos, mediante grupos de WhatsApp y en formato papel, que favorecieron al rendimiento de los/as estudiantes, especialmente de aquellos/as desvinculados/as por las condiciones sociales familiares. Justiniano (2020) describe alternativas didácticas diseñadas estratégicamente para atender a las diferentes condiciones de acceso

y uso de TIC de los/as estudiantes. Molina Ahumada (2020) comparte un estudio en la ciudad de Córdoba sobre los videojuegos en el aula y sus potencialidades para la enseñanza de Lengua y Literatura. Farina (2020) aborda los diferentes usos y apropiaciones de las TIC que realizan jóvenes de escuelas secundarias públicas del interior de Córdoba. Retoma dos aspectos particulares: el rol que los/as docentes cumplen en el aprendizaje de esos usos y las significaciones que los/as estudiantes construyen alrededor de las nuevas tecnologías en la escuela.

Por su parte, Ottogalli (2020) comenta la enseñanza de un contenido de ciencias naturales en el nivel medio a partir del uso de herramientas digitales en una modalidad de trabajo que combina momentos sincrónicos, asincrónicos, trabajos grupales e individuales y creación de un juego en línea. Zalazar (2020) recupera experiencias en la provincia de Neuquén, describiendo el uso de redes sociales para la enseñanza y reconociendo la necesidad de formación docente en tecnologías. Frankowski y Saraco (2020) se refieren a la enseñanza de la asignatura Taller en una escuela técnica neuquina bajo modalidad virtual, destacando la inventiva docente, los nuevos planteamientos pedagógicos y las decisiones estratégicas y didácticas tomadas.

Con respecto al segundo eje de análisis, del agotamiento del modelo clásico de la escuela media, Barberis y Toibero (2020) reconocen el borramiento de la gramática escolar y la reconstrucción de la escuela en el escenario actual que lleva adelante la comunidad escolar cordobesa. Sobre núcleos anquilosados en la escuela, Rossetto *et al.* (2020) y Piccolo (2020) analizan la evaluación tradicional numérica dando cuenta de su agotamiento: responden a intereses que no coinciden con los que persigue la escuela neuquina. Sverdlick *et al.* analizan documentos oficiales de Buenos Aires, resaltando las facultades otorgadas a las/los directivos, las adecuaciones a los procesos de selección de contenidos, gestión escolar y finalmente sobre la evaluación. Concluyen que “la noción de sistema y del formato escolar moderno como única forma de encauzar la infancia se ve tensionada e interpelada” (2020, p. 206).

Por último, relevamos artículos que referencian a la escuela como institución clave para el sostenimiento de vínculos y la atención a los problemas de la comunidad. En la provincia de Chaco, Aliata *et al.* (2020), relatan la resignificación de los cuadernillos educativos con contenidos específicos para las comunidades aborígenes. Rodríguez (2020) describe la reacomodación escolar que hicieron las escuelas marplatenses para responder a las demandas sociales y atender a la continuidad pedagógica. Bocchio (2020) expone el desafío de las escuelas cordobesas por mantener las puertas abiertas durante el período de ASPO para que los y las estudiantes reciban el servicio de alimentación gratuita y se organice el trabajo pedagógico. González (2020) resalta el vínculo construido entre las familias y la comunidad escolar en el municipio de Hurlingham, a partir de la enseñanza virtual y el servicio alimentario.

## Reflexiones finales

A modo de síntesis, entendemos que los trabajos relevados constituyen un punto de partida para pensar la educación en tiempos de pandemia, especialmente enfocado en las desigualdades, las formas de escolarización y las alteraciones en la educación secundaria. Sumergirnos en distintas escalas de lectura y análisis amplía la mirada sobre problemas que afectan mundialmente al campo educativo. Advertimos la magnitud de sus efectos en los números arrojados por las investigaciones relevadas, así como en los desafíos afrontados y las respuestas implementadas territorialmente.

A escala internacional encontramos una mayor preocupación sobre los procesos cognitivos, el aprendizaje mediado por la tecnología, las condiciones psicosociales, la ampliación de las brechas sociales y las demandas a las instituciones educativas. En la escala regional latinoamericana, la desigualdad y la implementación de políticas educativas, sociales y sanitarias ocupan un lugar central en las producciones científicas.

En cuanto a las producciones de corte nacional, algunos estudios analizan datos primarios sobre la continuidad pedagógica para ofrecer reflexiones y recomendaciones antes del regreso a la presencialidad. Algunos informes abordan, desde una perspectiva de género, las desigualdades profundizadas en la conjunción de lo doméstico, lo laboral y lo escolar. Consideramos también ensayos sobre temáticas como el derecho a la educación, la segregación y la desigualdad educativa. Respecto a las jurisdicciones seleccionadas, notamos que cada estrategia construida emerge de la lectura del contexto que hacen los y las docentes en territorio, buscando dar respuesta y continuidad pedagógica en este tiempo excepcional, con maneras innovadoras y artesanales de repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Transversalmente ponderamos la tensión sobre el formato escolar clásico, como un foco recurrente en la investigación, y la identificación de brechas que refieren a lo propiamente escolar, el uso de tecnologías y el modo en

que ello es desplegado por los equipos docentes, como claves que afinan definiciones previas sobre las desigualdades educativas.

El tiempo transcurrido nos permitirá observar las distintas facetas de la vida escolar atravesadas desde la suspensión de la presencialidad hasta su regreso. Una mirada crítica, con distancia y en perspectiva, será indispensable para analizar cómo se producen las transformaciones.

## Referencias bibliográficas

Abrantes, P. (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 30-43.

Aliata, S.; Medina, M.; Echt, A. C. y García Palacios, M. (2020). La Educación Intercultural Bilingüe del pueblo Toba/QOM del Chaco durante la pandemia. *Educación en la Diversidad - La educación intercultural frente a la pandemia (II)*. CLACSO.

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.

Asanov, I.; Flores, F.; McKenzie, D.; Mensmann, M.; Schulte, M. (2020). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, 138. Doi: 10.1016/j.worlddev.2020.105225

Beltramino, L. (Comp.) (2020) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID - 19*. UNC. FFyH.

Bocchio, M. C (2020). El futuro llegó hace rato: Pandemia y Escolaridad. Remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3) 1-10.

Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62.

Bonnéry, S. (2021). Francia: ¿instrumentalización de la COVID-19 contra la igualdad escolar? *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 14(1), 14-29.

Bordignon, F., Daza, D. Dughera, L., y Peirone, F. (2020). Relevamiento nacional a los diversos actores del sistema educativo (estudiantes, padres y madres, docentes y directivos) de los diferentes niveles, Informe preliminar OISTE: enseñanza y aprendizaje en tiempos de aislamiento. *Revista de Administración y Economía*, (4), 79-84.

Briascó, I., Corica, A., Granovsky, P., Verchelli, V., y Alfredo, M. (2020). *La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19: Una mirada de la educación técnico -profesional*. UNIPE.

Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*, BID.

CEPAL (2020). *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*.

Dussel, I, Ferrante, P., Pulfer, D. (comp.) (2020a). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Tomo I*. UNIPE y CLACSO.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020b). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia Tomo II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE y CLACSO.

Failache E., Katzkowicz N. y Machado A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e). Universidad Autónoma de Madrid. Número extraordinario: Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas.

Formichella, M.; Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación; Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur; Documento de Trabajo; 5-1-19.

Fundación VOZ y OEI (2020). Volver a las escuelas. ¿Cómo continuamos después de la cuarentena?

Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En CEPAL (Comp.), *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina* (127-150), CEPAL.

Giralta M.P., Morais Rosa S., González Peñac M.V. y Brito A.P. (2020). Interpelando una (otra) educación en la (pos) pandemia: notas diaspóricas. *Revista Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5 (especial), 71-77.

Gluz, N. y Elías. R. (2020). COVID-19 y educación ¿Cuál es el mal que afecta a Paraguay en el marco de América Latina? *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5, 57-63.

Gutiérrez, G.; Clavero, R.; Pérez Rojas, M.; Zamanillo, A. y Corigliano, L. (2020). Recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad. *Revista Educar en Córdoba*, 1-14.

Hernández, A. (2020a). La educación en tiempos de virtualidad compulsiva: reflexiones acerca del impacto de las políticas de aislamiento en el campo educativo. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*. Universidad Autónoma de Encarnación.

Hernández, A. (2020b). Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Revista Pacha*, 1(4), 68-75.

Hernández Morales, K. (2020) La educación antes y durante la pandemia del Covid-19: tejiendo redes en medio de la desigualdad y la inclusión social en la República Dominicana. *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2) 69-84.

Hershock, P. D. (2020) Inequality, Social Cohesion and the Post-Pandemic Acceleration of Intelligent Technology. *Human Artificial Intelligence: Working paper No. 01*. East-West Center.

IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.

Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102.

Jiménez J. A., Yera Y.E., Navarro Otero A.G., Valdés Rodríguez P. (2020). Alternativas de la Educación Cubana en el Aislamiento Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).

Kelly, A. y Columbus, R. (2020). *College in the Time of Coronavirus. Challenges facing american higher education*. American Enterprise Institute.

Kuric Kardelis, R.; Calderón-Gómez, D. y Sanmartín Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84.

Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1) 103-127.

Montes, N. (2020). *Las estadísticas sociales y educativas ante el COVID-19: oportunidades y recaudos*. Programa ECyS. Área de Educación de Flacso Argentina.

- NU. CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe agosto 2020.
- Ottogalli, M. (2020). Experiencia educativa para la enseñanza de la biodiversidad con estudiantes de nivel medio en la Provincia de Córdoba, en contexto de pandemia *Revista de Educación en Biología*, 2. Extraordinario.
- Penna Tosso, M.; Sánchez Sáinz, M. y Mateos Casado, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del Covid-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180.
- Quiroz Reyes C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3e) 1-6.
- Rodríguez, L., Cassagne, M., Buccolini, J. (2020). *Las prácticas profesionalizantes en el contexto de pandemia*. Ministerio de Educación, INET.
- Rowe, D.; Carter, E.; Gajjar, S.; Maves, E. y Wall, J. (2020). Supporting Strong Transitions Remotely: Considerations and Complexities for Rural Communities During COVID-19. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4) 220–232.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45–59.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020) *Encuesta Nacional sobre Continuidad Pedagógica*.
- Steinberg, C. y Tófaló, A. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. UNICEF.
- SUTEBA (2020). *Educación y trabajo docente en tiempos de pandemia*.
- Sverdlíck, I., Del Valle Motos, A.; Lucas, J.; Mosqueira, M. y Ginocchio, M. (2020). Gestionar escuelas en tiempos de pandemia. Una oportunidad para repensar la escuela. *Revista de Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, XI (21), 201-214.
- Tapia, M. G. y Meléndez, C. E. (2020). Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto. *Revista Nuevas Propuestas XL* (55), 60-70.
- UNESCO (2020). *National Education Responses to Covid-19: Summary Report of UNESCO's Online Survey*.
- UNESCO Y ONU MUJERES (2020). *Educación, género y covid-19. Consecuencias para niñas y adolescentes. Las emergencias sanitarias afectan de manera distinta a mujeres, hombres, niñas, niños, adolescentes y personas LGBTIQ+*.
- UNICEF (2020). *Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes durante el 2020*.
- Vivanco, Á. A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2020). Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos. *Revista Nuevas Propuestas 55*, 109–119.
- Ziegler, S.; Volman, V. y Braga, F. (2021). *La interrupción de clases presenciales en los barrios populares. Un estudio exploratorio sobre la situación de familias y estudiantes*. Informe del Observatorio Argentinos por la educación.
- Zubillaga, A.; Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios*. España: COTEC.

**Fecha de recepción:** 31-3-2022

**Fecha de aceptación:** 13-6-2022



# Efectos de las políticas educativas durante la pandemia por Covid 19 en colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AelIAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes

Effects of educational policies during the Covid 19 pandemic in secondary schools in Tierra del Fuego, AelIAS, from the perspectives of school management teams and students.

MENDEZ, María José<sup>1</sup>

PÁEZ, Luis<sup>2</sup>

ABENDAÑO, Sandra<sup>3</sup>

ROSSO, Agustina<sup>4</sup>

Mendez, M. J., Páez, L., Abendaño, S. y Rosso, A. (2022). Efectos de las políticas educativas durante la pandemia por Covid 19 en colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AelIAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. *RELAPAE*, (16), pp. 27-41.

## Resumen

Este artículo se propone compartir algunos resultados relativos a la pregunta por los efectos de las políticas educativas durante la pandemia por covid 19 en tres colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AelIAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. La metodología utilizada se corresponde con un diseño cualitativo, y como instrumentos de construcción de datos se utilizaron entrevistas en profundidad y grupos focales. A modo de conclusión sostenemos que la interrupción de la presencialidad más que inauguración de algo nuevo parece haber actuado como una gran lupa que permitió visibilizar no sólo la precariedad material preexistente en el sistema educativo respecto de los dispositivos tecnológicos y sus usos, sino también y principalmente, la precariedad simbólica desde la cual gestores, gobernantes y docentes piensan y viven un mundo en el que la dimensión tecnológica parece ser sólo una variable instrumental sin efectos en los vínculos personales. Se trata entonces, de repensar la relación con la tecnología con el fin de construir renovados sentidos pedagógicos, dónde las y los estudiantes juegan una presencia participativa insoslayable.

**Palabras Clave:** nivel secundario, pandemia, tecnologías, equipo de gestión institucional, estudiantes.

## Abstract

This article aims to share some results related to the question about the effects of educational policies during the covid 19 pandemic in three secondary schools in Tierra del Fuego, AelIAS, from the perspectives of the school management teams and the students. The methodology used corresponds to a qualitative design, and in-depth interviews and focus groups were used as data construction instruments. By way of conclusion, we maintain that the interruption of face-to-face attendance, rather than the inauguration of something new, seems to have acted as a great magnifying glass that made it possible to make visible not only the pre-existing material precariousness in the educational system with respect

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / mjmendez@untdf.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / lpaez@untdf.edu.ar

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / sabendano@untdf.edu.ar

<sup>4</sup> Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / arosso@untdf.edu.ar

to technological devices and their uses, but also and mainly, the symbolic precariousness from which managers, governors and teachers think and live a world in which the technological dimension seems to be only an instrumental variable without effects on personal ties. It is then about rethinking the relationship with technology in order to build renewed pedagogical meanings, where the students play an unavoidable participatory presence.

**Keywords:** secondary level, pandemic, technologies, institutional management team, students.

## Planteo del problema<sup>5</sup>

El presente artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre algunos efectos de las políticas educativas que la situación de pandemia por Covid 19 permitió visibilizar en la gestión institucional del nivel secundario en Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AelIAS), desde las perspectivas de los equipos de gestión (EGI) y de las/los estudiantes.

Las reflexiones de este trabajo se desprenden del proyecto de investigación “El oficio de gobernar colegios secundarios en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur” desarrollado desde el Instituto de Educación y Conocimiento de la UNTDF entre los años 2019-2021.

El sistema educativo de Tierra del Fuego AelIAS y el nivel secundario en particular experimentan una constante expansión como resultado de la explosión demográfica y de las políticas de desarrollo económico y promoción industrial desde la década del '70 en adelante. La política educativa fueguina -desde la provincialización en el año 1991 a la fecha- ha demostrado quedar tensionada entre la necesaria adhesión a las políticas federales/nacionales y la necesidad de atender a los problemas coyunturales producto de la expansión del sistema y de problemas vinculados a una incipiente planificación.

Los colegios secundarios de gestión estatal de la provincia presentan historias, recorridos, trayectorias institucionales muy variadas. Entre ellas encontramos a los ex colegios nacionales fundados en la etapa territorialiana con una historia y tradición de trabajo autónomo, los colegios fundados en la década del '90 (herederos de la provincialización del territorio del proceso de transferencia de los servicios educativos de nivel secundario a las provincias por Ley N° 24049/92 y de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195/93, y por último aquellos colegios fundados a posteriori de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 con la impronta de la obligatoriedad, la inclusión y la necesidad de ampliar y garantizar derechos. Este panorama variopinto de mandatos, relaciones y trayectorias institucionales diversas muestra algunos indicios de la complejidad del escenario del nivel secundario para su gobierno y gestión.

## Antecedentes y fundamentación teórica

### Antecedentes

Sobre el tema a nivel general, es decir acerca de la gestión institucional de las escuelas secundarias en la provincia de Tierra del Fuego, si bien existe un área de vacancia por falta de investigaciones que aborden la temática en forma contextualizada con producción de conocimientos que puedan contribuir a abonar el campo de las prácticas político pedagógicas de gobierno y gestión escolar, obran antecedentes que pueden aportar conocimientos sobre el nivel secundario en la provincia. Cabe explicitar que los mismos no se focalizan en la gestión institucional del mencionado nivel.

Es dable realizar algunas acotaciones acerca del estado del arte a nivel nacional tomando como fuente los 2079 proyectos de investigación realizados en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente, INFOD durante 2007/2014. Solamente dos investigaciones refieren a la gestión institucional. Uno de ellos versa sobre “Las decisiones de equipos directivos de EGB 1 y 2 frente a los procesos de cambio curricular. Una mirada desde la enseñanza” (Paez, Murphy, Cravero, Parra; 2007) el otro, sobre “Los usos y apropiación de las TIC que realiza el equipo directivo en la gestión de la información de escuelas secundarias tucumanas” (Hidalgo, 2013). Ambos proyectos aportan conocimiento sobre capacidades personales e institucionales para la gestión.

En las tesis de Maestría y Doctorado del IIICE-Filosofía y Letras de la UBA no se han encontrado trabajos que aborden la gestión institucional de las escuelas secundarias.

Otro aporte, que si bien ya queda distante en relación con la temporalidad, es el trabajo de Margarita Poggi sobre “La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias” del Instituto

---

<sup>5</sup> El presente artículo tiene como objetivo presentar reflexiones que se desprenden del PIDUNTDF B “El oficio de gobernar colegios secundarios en la provincia de Tierra del Fuego (A. e I.A.S)”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Internacional de Planeamiento de la Educación IPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2001; contribuye con conocimiento sobre competencias para la gestión institucional.

El proyecto de investigación de la UNIPE - Universidad Pedagógica, titulado “Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires” (Sverdlick, 2012), colabora con conocimiento sobre gestión, conducción, gobierno y saberes de los directores contextualizados en la provincia de Buenos Aires.

En el libro “El arte de gobernar el sistema educativo”, Renata Giovine (2012) da cuenta de un riguroso trabajo realizado en la provincia de Buenos Aires sobre el período 1990-2006, en el marco de su tesis doctoral, en el que se focaliza en las modificaciones de las instancias de conducción del sistema educativo en vistas al mejoramiento de su “eficiencia”. La dependencia financiera del Estado nacional y las debilidades técnicas de algunas provincias (que requerían del auxilio del Estado nacional) configuraron un escenario complejo para el gobierno de las instituciones, multirregulado estatal y no estatalmente, en el que convivieron lógicas políticas contradictorias de diferentes temporalidades y espacialidades, abonando a las categorías de complejidad y multidimensionalidad de la gestión que sostiene nuestra investigación.

A nivel micro institucional resulta orientador el aporte de Sandra Nicastro en su libro sobre “La historia institucional y el director en la escuela” (1998), basado en una investigación de su autoría. Según la autora, los directores aparecen como garantes de los contenidos históricos y representantes de una trama y cultura escolar determinadas. Este desarrollo se complementa con una caracterización del encuadre metodológico utilizado en la reconstrucción de la historia institucional, el cual se encuentra especialmente vinculado a los enfoques institucionales que orientan las prácticas, y en algunos casos definidos por ellos.

En relación con las políticas para la educación secundaria a nivel nacional, resultan valiosos los aportes teóricos-metodológicos del artículo de investigación “Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional” de Montes, Pinkasz y Ziegler (2019). Presenta un análisis en seis provincias argentinas acerca de las políticas de cambio (multidimensional) destinadas a la educación secundaria, a partir de un posible modelo en el que pueden encuadrarse las reformas, que contempla tres puntos de apoyo con el fin de incidir en la acción pedagógica de las escuelas: la elaboración de orientaciones político pedagógicas, el cambio normativo y la introducción de programas en las escuelas.

En relación con los antecedentes de trabajos de investigación de este equipo, se viene desarrollando una serie de estudios específicos sobre diferentes niveles y modalidades del sistema educativo fueguino, en el marco del Instituto de Educación y Conocimiento de la UNTDF, en el área de investigación “Factores críticos para la mejora de los sistemas educativos” y en la línea de investigación llamada “Las políticas educativas como política pública intersectorial. Producción de conocimiento y toma de decisiones en diferentes ámbitos del sistema educativo provincial”, que contribuyen con la contextualización de la investigación.

Una de las investigaciones en el marco del PIDUNTDF “B” “Las características del Sistema Educativo Fueguino de 2006 a 2015” (Méndez, Paez; 2016), describe los modos en que la implementación de la LEN en la provincia interpela la tarea de gobierno de instituciones educativas en diferentes niveles y modalidades.

Por otro lado, el proyecto interinstitucional entre el IEC-UNTDF y el Instituto de Formación Docente Florentino Ameghino de Ushuaia, trabajó sobre el nivel medio en un proyecto denominado “La tensión inclusión/exclusión en el nivel secundario de las escuelas públicas de Ushuaia: experiencias juveniles.” (Carrizo Boneto et al, 2014). En esta investigación se buscó indagar las características que adquieren los procesos de exclusión e inclusión educativa en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Ushuaia, atendiendo a la construcción de las experiencias escolares. Es, por lo tanto, un antecedente, pero cuyo objeto de estudio no es la gestión institucional sino los procesos de exclusión e inclusión educativa en las escuelas secundarias públicas de Ushuaia. La obra realizada aporta para el conocimiento del nivel medio del sistema educativo fueguino.

En un sentido complementario al último antecedente mencionado y cercano a la propuesta de la presente investigación se encuentra el “Diagnóstico sobre la situación del sistema educativo de Tierra del Fuego” (Veleda y Rivas, 2005) en el marco del CIPPEC, con el aporte de entrevistas a directivos de escuelas secundarias acerca de su tarea cotidiana, el rol pedagógico y asistencial, el fracaso escolar, el conocimiento de los adolescentes, la cooperación entre escuelas, etc. Este trabajo resulta relevante para nuestra investigación en relación con la temática y los aportes metodológicos.

## Fundamentación teórica

Desde comienzos de la década del '90, con los cambios introducidos a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación N°24.195/93, el nivel secundario ha sido objeto de numerosas propuestas de transformación tendientes a afectar diversas dimensiones. La dimensión del gobierno/gestión institucional ha sido uno de los estándares enarbolados por la política educativa de turno para introducir cambios en la matriz organizacional y en la dinámica de los colegios secundarios. Asimismo la extensión de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria expresada en la Ley de Educación Nacional N° 20206/06 introdujo nuevos desafíos y problemas que aún hoy las políticas educativas y los colegios están intentando procesar.

Las diferentes reformas del sistema educativo nacional suponen cambios en los modelos educativos y por consiguiente en las denominaciones y sentidos que adquieren las funciones y cargos de “conducir”, “dirigir”, “liderar”, “gestionar”, “gobernar”, etc. Mientras que la Ley Nacional Nro. 1420/1884 refiere a la educación primaria y a los cargos de directores e inspectores designados por el Consejo de Educación; el Estatuto del Docente Nacional, Ley N° 14.473/58, refiere a cargos directivos y de inspección cuyos ascensos son por concursos de títulos, antecedentes y oposición. En el mismo sentido el Estatuto del Docente Provincial de Tierra del Fuego A. e I.A.S, Ley N° 261/85, sostiene el ascenso a cargos directivos por títulos, antecedentes y oposición haciendo referencia al gobierno escolar. La Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206/06 en su Artículo 67° inciso “k” sostiene el acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición y en el Capítulo “V” sobre Institución Educativa hace referencia a la gestión democrática y al gobierno de las instituciones reconociendo la necesidad de la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional (función directiva y de supervisión). La Ley de Educación Provincial N° 1018/15 se expresa en un mismo sentido aludiendo a “Equipos de conducción”.

Respecto a la gestión y el gobierno institucional interesa a este trabajo pensar la acción de los equipos de gestión institucional en el marco de la puesta en acto de las políticas (Ball, 2006) , sin perder de vista la relación entre el gobierno del sistema educativo y de las instituciones escolares y lo que M. Foucault denominaba el “gobierno de sí”. En este sentido se considera que el gobierno expresa el poder de afectación bajo todos sus aspectos, y se destaca el papel que los sistemas educativos, sus gobiernos y las políticas institucionales cumplen en la producción de subjetividades. En consecuencia resultó de interés indagar cómo las tramas de sentidos y prácticas que se tejen en el oficio de gobernar, atraviesan las experiencias de las y los jóvenes que cursan el nivel secundario y las experiencias que allí forjan. Larrosa invita a pensar la educación desde la experiencia. El concepto de experiencia, para el autor, no es lo que pasa, es “lo que nos pasa”, “lo que nos acontece”, o “lo que nos llega”. Eso que nos sucede no nos pasa inadvertido sino que tiene un carácter transformador para el sujeto (Larrosa, 2002).

En este marco las racionalidades desde las cuales los equipos de gestión institucional gobiernan las instituciones contribuyen a conferir sentidos específicos a la toma de decisiones y a las experiencias tornándolas inteligibles

La racionalidad es entendida aquí como un conjunto específico de asunciones y prácticas sociales que mediatizan la forma en que los individuos o grupos se relacionan con el resto de la sociedad. Bajo cualquier forma de racionalidad existe un conjunto de intereses que definen y cualifican la forma en la que uno refleja el mundo. Así, el conocimiento, creencias, expectativas y bases que definen una racionalidad dada condicionan y a su vez se encuentran condicionados por las experiencias en las que vivimos (Giroux, 1981, p.8).

## Diseño y metodología

El diseño metodológico del trabajo que da origen a este artículo fue de corte descriptivo-analítico. Apelamos a la reconstrucción de sentidos en torno a los efectos de las políticas educativas en colegios de nivel secundario de la provincia, durante la pandemia por covid 19, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. Los sentidos construidos en relación con las políticas no son el resultado de intervenciones individuales sino que son producciones históricas y, como tales, constituyen formas singulares en las que confluyen procesos sociales e historias (institucionales y personales) particulares entramadas en las tradiciones políticas y formativas de cada contexto, en las condiciones de organización y realización específicas y en la configuración histórica de cada institución.

El universo de estudio de esta investigación fueron tres colegios secundarios estatales de la provincia, uno por cada ciudad: Ushuaia, Río Grande, y Tolhuin. Los mismos fueron seleccionados intencionalmente por sus diferencias en cuanto a su historia/ tiempo de su creación, a las poblaciones que las constituyen, a características de su funcionamiento, pero sobre todo y fundamentalmente a la voluntad para participar del estudio.

Con el fin de relevar los sentidos que subyacen a las tramas del oficio de gobernar de las tres instituciones mencionadas, las unidades de análisis fueron los EGI. Con el fin de relevar las experiencias de las y los estudiantes en relación a los EGI, las unidades de análisis fueron jóvenes que transitaban los últimos años de la secundaria obligatoria.

El trabajo de campo se organizó en torno a distintas estrategias metodológicas de construcción de información. En una primera etapa se realizaron entrevistas individuales y grupos focales a los EGI de las tres instituciones de manera presencial. En una segunda etapa, y por razones de fuerza mayor, se realizaron grupos focales virtuales con los EGI y estudiantes de los últimos dos años del secundario.

Desde el inicio, aunque fundamentalmente durante el campo y a posteriori, se prestó especial atención al análisis cualitativo de datos. Según Maxwell (2019) "todo estudio cualitativo implica decisiones acerca del modo en que se realizarán los análisis, y estas decisiones deben influir sobre el resto del diseño, a la vez que ser influidas por éste último." (p. 151).

## **Resultados**

### **Desde la perspectiva de los equipos de gestión institucional**

#### ***Políticas de gobierno y de gestión institucional en tiempos de pandemia***

En el trabajo de gestión de los tres EGI que conformaron este estudio se reconoce y asume el carácter conflictivo que resulta inherente al ejercicio del poder propio de la gestión institucional y a la confrontación de intereses, visiones y posicionamientos tanto al interior de cada equipo como en relación con el afuera. Como sostiene Ezpeleta (1991) la gestión pedagógica de la escuela no empieza y termina en los establecimientos escolares. Si bien las historias y tradiciones institucionales marcan una fuerte impronta que los distingue, los modos de existencia escolares y formas en las que cada EGI los gestiona se configuran también respecto a ese afuera.

Los posicionamientos de cada uno de los tres equipos frente a las políticas ministeriales difieren sustancialmente: mientras en un caso prevalece una posición negociadora ante la necesidad de generar condiciones materiales (edilicias, de infraestructura y recursos que posibiliten el sostenimiento de la escolarización), en los otros dos se observan posturas antagónicas, si bien ambos coinciden en identificar el trabajo de gestión con la acción de "remar". En un caso se autodenominan "remeros del caos", metáfora que alude a cómo perciben un afuera confuso y desordenado, percepción que se vio incrementada por los modos en los que las políticas ministeriales de la provincia decidieron hacer frente a la pandemia, pero que nombra también lo costoso de trabajar con mucha fatiga y gran afán en algo en clara referencia al esfuerzo que demanda la constitución de un equipo y el sostenimiento de los vínculos institucionales. En el otro caso, la acción de remar se plantea en clave de la historia institucional, cuya fundación se produce en un escenario comunitario/barrial complejo y que -gradualmente- el trabajo de gestión del EGI fue modificando desde el ámbito escolar. En este último caso, las políticas ministeriales de la provincia para el nivel, especialmente las de la supervisión escolar, oficiaron como continentes y contenidos de la gestión en sus años fundacionales, previos a la pandemia, de modo tal que se traducen en un sentimiento -consensuado en el equipo- de acompañamiento institucional.

#### ***El trabajo artesanal de los EGI frente a la impronta tecno-burocrática de las políticas en tiempos de pandemia***

La ruptura con la presencialidad como supuesto histórico de la organización de la escolarización por la irrupción de la pandemia tuvo efectos en el diseño y puesta en acto de las políticas a nivel institucional.

La alteración de las vidas personales de alumnos, docentes y directivos y de la organización y planificación institucional conmovió existencias y prácticas, visiones y posicionamientos, culturas institucionales e identidades. Frente a ello también tornó visibles las características inherentes a los modos de hacer política educativa en el territorio, muchos de los cuales se vieron exacerbados.

Las dificultades de infraestructura tecnológica, de equipamiento institucional y familiar y, en muchos casos, el desconocimiento de la operatoria de programas básicos (Word, Excel, Zoom, Drive, etc.) por parte de las/los estudiantes y de algunas/os docentes, sumados a la sobrecarga que para las respectivas familias supuso el traslado del desarrollo de las clases virtuales sincrónicas de los establecimientos educativos al ámbito hogareño, conformaron un panorama desfavorable de condiciones, para el sostenimiento de la continuidad pedagógica, tensionadas por la pandemia que dificultaron el sostenimiento de la escolarización virtual (en ASPO), semipresencial (en DISPO) para muchas/os estudiantes. A su vez, la dinámica propia de la expansión de la pandemia y de las medidas que se fueron tomando en base a la evolución del cuadro de situación en cada localización definieron un panorama de incertidumbre para la toma de decisiones institucionales en torno a cómo implementar los dispositivos de continuidad pedagógica en cada caso. Sostuvo la rectora de una de las instituciones:

Hoy por hoy la sensación es de desamparo, desde la línea política. Después las instituciones con las distintas gestiones nos autoconvocamos, buscamos por otro lado. (C3, RGI, 2021)

En ese tiempo la Dirección provincial de nivel secundario y la supervisión escolar construyeron una estrategia de gestión de la situación sostenida en la elaboración de una agenda de trabajo en la que convocaron a referentes de los colegios a diversas reuniones virtuales para tratar distintas temáticas y en la elaboración de disposiciones semanales con instructivos precisos acerca de cómo debían implementarse los protocolos (de igual modo en cada colegio) y los dispositivos de enseñanza y con el requerimiento de informes semanales a los equipos directivos sobre la situación. Esto no solo no fue vivido por los EGI como una instancia de orientación y acompañamiento a sus prácticas en tan difíciles e inciertos momentos sino también fue experimentado como un notorio incremento de la burocratización del trabajo, en tiempos en los que las horas en las plataformas virtuales saturaban a los equipos, y el trabajo en la reorganización de lo planificado resultaba una constante por las cambiantes condiciones contextuales y la variabilidad de las políticas locales.

En este período se observa la preponderancia de prácticas de gobierno del nivel secundario provincial, en las esferas intermedias del sistema (Dirección del nivel y supervisión escolar) que apelan a estrategias tecno-burocráticas como tácticas privilegiadas centradas en la dimensión técnico-administrativa de la gestión y en la rendición de cuentas, para gobernar y proponer una política educativa para el nivel. Las mismas aparecen envueltas en un discurso que profesa "acompañamiento institucional" y trabajo colaborativo pero que en la práctica pareciera subestimar el poder de reflexión y de innovación de los equipos de gestión institucional (EGI) invisibilizando la posibilidad de generar espacios de discusión/interlocución estratégicos en la toma de decisiones y sosteniéndose en una mirada homogénea sobre los proyectos educativos institucionales y su gestión.

El sostén es entre nosotros y después buscar estrategias para reasignar recursos y no depender tanto de la burocracia que te generan por la devolución de los proyectos, por una coma, por una observación mínima y mientras tanto pasa el tiempo y los alumnos no esperan, eso lo saben todos (C1, EGI, 2020).  
El no poder dar respuesta en una institución educativa: cuando finaliza o empieza una cosa, es desesperante. Hoy por hoy la sensación es de desamparo, desde la línea política. Después las instituciones con las distintas gestiones nos autoconvocamos, buscamos por otro lado. (C1, EGI, 2021)

De este modo, desde una posición que enfrenta la solución a los problemas instalados por la pandemia en el nivel secundario mediante formas homogéneas de gestión, que buscan la unicidad en desmedro de la unidad, se pone en acto (Ball, 2006) una forma de interpretar y hacer política educativa sobre las instituciones, centrada en la dimensión técnica de los procesos (organización centralizada de espacios de trabajo institucional e interinstitucional mediante la imposición de agenda) y los productos (elaboración de programas, de proyectos curriculares, de dispositivos para hacer frente a los condicionantes de la pandemia, etc.) y la exigencia y rendición de cuentas (incremento de reuniones y de las solicitudes de informes). Posición que parece estructurarse sobre la base de una concepción piramidal del sistema educativo y de las prácticas de gobierno de instituciones que son entendidas como burocracias mecánicas (Mintzberg, 1991).

Frente a esta situación en los EGI de los colegios secundarios se discute cómo posicionarse frente a ese modo de pensar y hacer política educativa en el nivel secundario de la provincia y qué posturas adoptar ante una hiperdemanda burocrática que al decir de algunos protagonistas "sitúa a algunos actores institucionales en un trabajo al servicio de la supervisión escolar" (C1, EGI, 2020).

[...] para lo que por ahí venía a hacer Supervisión no era un acompañamiento, sino que era como que, venimos queremos que hagan esto, controlar y eso a veces no ayuda a la construcción que vos necesitas (C1, EGI, 2020)

Es así que la experiencia de gestionar las instituciones que en la investigación realizada aparece fuertemente asociada a un oficio artesanal, entendido como un vaivén entre hacer, experimentar y pensar (Larrosa, 2020, p. 27), resulta interpelada por la puesta en acto de políticas de gobierno del sistema con sentido homogeneizante (¿unificador?) y tecno-instrumental.

Si la pandemia vino a interrumpir los modos de estar en el mundo, los modos de escolarizar a las masas, el hueco que dejó esa interrupción en los modos de poner en acto e interpretar las políticas fue para los EGI una oportunidad para objetivar sus experiencias de gestión, mientras que para las instancias intermedias de gobierno del nivel secundario provincial, constituyó una ocasión para desplegar acciones afines a un ideal homogéneo y homogeneizante con la pretensión de cuenta de cierta unidad del nivel estableciendo así las condiciones para garantizar la inclusión y la obligatoriedad exigidas por ley.

### ***Tecnología y pandemia: ¿políticas para qué escuela, para qué mundo?***

Si la interrupción de la presencialidad -en tanto principio histórico estructurante de la organización de los sistemas educativos nacionales- fue una de las grandes rupturas que introdujo la pandemia en la escolarización de masas, la exaltación del papel que podía cumplir la tecnología en favor de la continuidad pedagógica fue el gran salvavidas imaginado para hacer frente a esa situación.

Sin embargo, vale la pena abrir el interrogante acerca de qué tipo de participación tuvo “la alternativa tecnológica” en el sostenimiento de los procesos de escolarización durante la pandemia y cómo consideraron las políticas institucionales y de gobierno de la educación en pandemia las condiciones materiales y los modos de relación que directivos, docentes y alumnas/os tenían con los entornos virtuales, los lenguajes tecnológicos, etc.

Desde el Consejo Federal de Educación se instala uno de los sentidos en torno a la participación tecnológica en el escenario pandémico en aras a sostener la continuidad pedagógica:

Por su parte, docentes y escuelas, vienen sosteniendo un gran esfuerzo por mantener la comunicación con estudiantes y familias y hacer llegar actividades educativas, a través de vías muy variadas: teléfono, whatsapp, redes sociales, espacios de distribución de alimentos (escuelas, comedores), intermediación de agentes de la comunidad, entre otros. No obstante, sabemos que las posibilidades de aprovechamiento de los recursos educativos, de sostenimiento de las interacciones con los y las docentes y sus efectos sobre el aprendizaje, no sólo serán heterogéneos, sino que pueden llegar a ampliar las brechas de desigualdad social y educativa. (CFE, Res. N°363/20. Anexo II).

Sentido instrumental que se recupera en las Disposiciones de política educativa local para el nivel secundario y que aparece también en el discurso de los EGI en clave de preocupaciones y desafíos:

Creo que nos encontramos todos perdidos y asustados en las primeras semanas pero luego el vice se convirtió en nuestro soporte TIC, armó un foro con el referente informático -al que le gusta la programación- para organizar el tráfico de información.(C1, EGI, 2021).  
[...] los docentes muchos no sabían cómo trabajar desde las Tics con los estudiantes o cómo seguir (C3, EGI, 2021).

Asimismo, el trabajo desde el hogar mediado por plataformas y soportes tecnológicos trajo aparejadas nuevas discusiones y conflictos vinculados a las condiciones laborales de los docentes, al vacío normativo que las regula y expuso las carencias de equipamiento y conectividad así como también la falta de formación en su manejo y en su incorporación como recurso didáctico y pedagógico.

No nos agarró de sorpresa no solamente desde el uso de las tecnología, nos agarró también legalmente desde las formas de relación laboral con las instituciones y en el medio los chicos esperando algún mensaje, alguna palabra, algo que la institución pueda hacer. (C3, EGI, 2021).

Estamos buscando herramientas, artesanalmente estamos buscando esas herramientas, porque no hay nada escrito sobre esto, creo que nosotros lo vamos a escribir si encontramos alguna solución, pero por ahora es probando, viendo por dónde, viendo qué. (C3, EGI, 2021).

Para algunos EGI el soporte tecnológico constituyó un vital recurso para sostener la “escolarización” en tiempos de no presencialidad aunque todos coinciden en que hubo serias limitaciones para universalizar su alcance a las y los estudiantes. En algunos casos se preguntan por el tipo de escolarización que se ofreció en tanto muchas/os estudiantes no la vivieron como tal así como también por el tipo de aprendizajes de baja intensidad que esas condiciones de “escolarización” propiciaron.

Ahora todo es muy lento y es muy lento por montón de razones porque los chicos todavía no se acostumbran a esta forma de virtualidad, ellos pueden estar con el Facebook, más que con el facebook, ayer hablamos con la gente del Centro Estudiante en realidad los pibes en el Face, miran alguna noticia siguen de largo, ellos usan el Instagram, pero si no están en la escuela parece que no están en ella (C3, EGI, 2021).

Se abren múltiples interrogantes acerca del papel que la alternativa tecnológica cumplió frente a la suspensión de la presencialidad no sólo por los condicionamientos materiales y simbólicos que la atravesaron sino también por cierto sesgo instrumental que contribuyó a invisibilizar la dimensión política del sostenimiento de la escolarización en pandemia y a desdibujar el carácter ontológico que signa las relaciones de los sujetos con un mundo tecnológico.

Si las condiciones de escolarización de baja intensidad se correspondieron con “usos tecnológicos de baja intensidad” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p.12) posiblemente la alternativa tecnológica a la interrupción de la presencialidad favoreció la continuidad pedagógica del más de lo mismo, situación que pone en duda la relevancia de los aprendizajes logrados por aquellas/os estudiantes que lograron conectarse. Frente a esta situación está latente el riesgo de que

[...] se anteponga la determinación de un formato tecnológico a la pregunta por el sentido de aquello que se hará conjuntamente, y que ese sentido quede recluso o postergado en virtud de la herramienta y de la estructura que lo determina y moldea (Skliar, 2022, p.34).

## **Desde las perspectiva de las/los estudiantes**

### ***Las experiencias de las/los estudiantes en tiempos de pandemia***

Las medidas de ASPO y DISPO dispuestas por el gobierno nacional interpretadas por los gobiernos provinciales y las supervisiones, como también por los equipos de gestión de los colegios y docentes, condicionaron las experiencias escolares de las y los estudiantes. Esta última idea podría considerarse una obviedad porque las políticas siempre condicionan la vida y atraviesan las subjetividades.

Es fundamental considerar la perspectiva de las y los estudiantes acerca de la gestión de los colegios secundarios para reflexionar cómo los sentidos y las prácticas de los EGI condicionan sus propias experiencias porque entendemos, que una vez oídos, sus posicionamientos interpelan no sólo a los EGI sino también a otros actores de la educación que hacen las políticas. Pese a que la escuela secundaria moderna se ocupó de silenciar a las y los estudiantes, ellas/ellos se han encargado de demostrar que problematizan la educación a partir de sus experiencias y por ésto debieran tener un lugar central en la participación de las discusiones de política educativa (Nuñez, 2020; Kantor, 2008).

## *El aislamiento, la gestión y los vínculos*

Uno de los ejes emergentes de las conversaciones con las y los estudiantes es la relación que establecen entre el aislamiento, la gestión de los EGI y los vínculos. En particular surgieron reflexiones relativas a cómo se vieron afectados los vínculos entre estudiantes y adultos mediados por las tecnologías.

Las y los estudiantes con quienes dialogamos definen los primeros momentos de sus experiencias de escolarización en el entorno virtual, como tiempos de desorganización e incertidumbre. Sin embargo destacan los esfuerzos por “estar en contacto”, “no perder el vínculo”, “sostener la relación”, “sostenernos para acompañarnos y no perder la escuela”. En líneas generales manifiestan haberse sentido acompañados ante diversas situaciones por parte de los actores institucionales (docentes, preceptores, equipo de gestión y gestión ampliada).

El equipo pedagógico fue el que más trabajó ahora en pandemia con todos los cursos. Las cinco personas que estuvieron en el equipo pedagógico creo que son los que más trabajo hicieron; además, los tutores y preceptores. Me sentí bien acompañado. Todas las dudas que yo tuve siempre tuve una respuesta. Siempre estuvieron para nosotros. Preceptores, tutores, profesores, el equipo pedagógico (C2, EST, 2020).

La mayoría de las y los estudiantes visualizan a los docentes como los principales agentes que acompañaron en su día a día. Destacan que los EGI enviaron algunos correos electrónicos, se presentaron en algunas reuniones virtuales y respondieron a sus demandas. No podemos inferir que los EGI no acompañaron tanto como los docentes, ni tampoco que las y los estudiantes no reconocen que detrás de los acompañamientos de los docentes y más allá de su propia voluntad hay institución, hay acompañamiento de los EGI a los docentes. Decimos que las y los estudiantes destacan el vínculo con los docentes, y dan algunas pistas acerca de cómo éste se fue resignificado en este contexto.

Las y los estudiantes expresan que una de las cosas más difíciles del aislamiento fue la imposibilidad de compartir física y presencialmente el aula con sus amigos y compañeros, y que esta lejanía afectó también sus aprendizajes.

[...] sobre todo dificulta a la hora de hacer tarea porque uno se siente triste o desmotivado... Es como que la soledad golpea muy duro en esos casos. (C2, EST, 2020)

Nos distanciamos mucho como curso. Nos entristeció mucho también el tema de que era nuestro último año, el año en que más teníamos que estar juntos. (C3, EST, 2020)

Por otro lado, las tecnologías aparecen como protagonistas en la redefinición de vínculos entre personas y con el conocimiento: y se refieren tanto al manejo como al acceso de las mismas.

El manejo de las tecnologías en el ámbito educativo es uno de los temas más destacados porque tanto estudiantes como profesores tuvieron que aprender a vincularse de forma exclusiva a través de este nuevo entorno de manera imprevista. Las y los estudiantes usan las tecnologías en su vida, pero lo nuevo es su incorporación en el ámbito escolar.

Desde mi punto de vista, he tenido problemas con varias materias por el tema de la parte virtual. Nosotros no estábamos acostumbrados...estábamos acostumbrados a no sé, qué sé yo, a hablar con amigos o familiares a la distancia pero no estábamos acostumbrados a hablar con los profesores, por ejemplo. (C3, EST, 2020)

El tema del acceso a las tecnologías e internet también condicionó los vínculos entre estudiantes.

[...] tenemos varios compañeros que no contaban ni con internet ni con las herramientas, entonces nos tuvimos que ir ayudando entre todos. (C2, EST, 2020)

### *El aislamiento, la gestión de los EGI y los aprendizajes*

Otro de los ejes emergentes de las conversaciones es la relación entre aislamiento, gestión y aprendizajes. En particular surgieron reflexiones relativas a cómo se vieron afectados los aprendizajes en tiempos de aislamiento y mediados por la tecnología.

Pese a los esfuerzos de continuidad pedagógica, ellas/ellos sienten que aprendieron menos (de las materias) que en la presencialidad.

Aprendo, pero no lo suficiente a lo que aprendía antes estando en el curso, con los profesores; también tomando palabras de los compañeros estando en el mismo curso, que también me ayudaba un poco. (C1, EST, 2020)

El rasgo característico de la experiencia escolar fue la incertidumbre, pese a las modificaciones de los lineamientos de políticas y acciones de la continuidad pedagógica que buscaron dar respuestas en este contexto.

[...] los formatos fueron cambiando muy rápido. Primero fueron algunos trabajos del gobierno de la provincia que fueron los primeros trabajos en que los profes, después pasaron a trabajos casi semanales por whatsapp, después pasamos a classroom y ya en la última etapa de trabajo se empezó a mandarlos por la plataforma de gobierno. Creo yo que ese cambio tan repentino de un momento a otro, no terminabas de familiarizarse con uno, que ya tenías que adaptarte a otro formato, entonces llegaba un punto en que sí bien hacías todos los trabajos. (C2, EST, 2020)

Las y los estudiantes problematizan los cambios en el uso de las tecnologías, comprenden que las interfaces de las plataformas son muy distintas y que les costó adaptarse en la migración de una a otra plataforma, que esto no ayudó, y tal vez por eso sienten que aprendieron menos.

### *El aislamiento, la gestión y la participación estudiantil*

Así como las y los estudiantes tienen claridad para reconocer a los actores y sus modos de acompañar, también reconocen en qué no fueron escuchados. Desde nuestro punto de vista son demandas históricas desoídas, reforzadas por la pandemia, expresadas particularmente como reclamos de espacios de diálogo necesarios para seguir aprendiendo. En particular surgieron reflexiones relativas a la apertura de espacios colectivos para dialogar sobre temas de interés general, sobre lo que ellas/ellos tienen para decir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre sus proyectos de vida futuros.

En relación con sus temas de interés, las y los estudiantes buscan la creación de nuevos espacios de diálogo y escucha sobre sus identidades, la sexualidad integral y las violencias.

[...] hacer unas horas extraordinarias a la tarde como por ejemplo las escuelas técnicas se hacen; a ver, charlas, cursos, juegos –no se si juegos- pero más charlas de ESI, violencia de género, bullying, grooming, todas esas cosas que se tratan hoy en día. (C3, EST, 2020)

También, buscan la apertura de espacios de participación para opinar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de tener miradas sobre estos temas y ganas de debatir al respecto, se identifican como actores con derecho a participar, y que sus sugerencias sean tenidas en cuenta. Se sienten interlocutores válidos y sujetos de cambio.

[...] sugerimos que se den capacitaciones a los profesores, que se fijen, que sean más didácticos. (C2, EST, 2020)

[...] queremos que se actualicen los métodos de enseñanza. (C1, EST, 2020)

Estaría bueno que se pueda hacer en todos los cursos, con todos los profesores. Que se puedan hacer debates que te ayuda mucho en lo que es el aprendizaje. (C3, EST, 2020)

Otros espacios solicitados están vinculados a la discusión sobre las posibilidades para la construcción de sus proyectos de vida futuros.

Estaría bueno tener un espacio para charlar sobre qué querés estudiar o de que te querés recibir el día de mañana. (C2, EST, 2020)

Si bien no precisan sobre formatos específicos para la implementación de estos espacios de intercambio, destacan que no pueden ser pensados ni desarrollados sin la participación de los adultos. En este sentido reconocen la importancia de un hacer y pensar con otros -que no son solamente sus pares- para la construcción colectiva y el fortalecimiento de los lazos intergeneracionales al interior de las instituciones educativas.

[...] que las charlas no sean solo para estudiantes, sino también para las personas grandes porque todo sirve de escuchar al otro, otros pensamientos, otras ideas, creo que estaría bueno, que sea para todos. (C2, EST, 2020)

### ***Vínculos intergeneracionales, participación estudiantil y tecnologías digitales.***

Algunas experiencias educativas de estudiantes fueguinos en pandemia en nuestra provincia expresan que la posibilidad de aprender no solo tiene que ver con los modos de enseñar y los modos de vincularse con otros y con el conocimiento. Además enlazan la posibilidad de aprender, con la apertura de espacios para oír y ser oídos, con la necesidad de participar en y fuera del aula. También ligan la posibilidad de aprender con el manejo de las tecnologías.

Inspirados en conversaciones con estudiantes reflexionamos sobre tres cuestiones diferenciadas y ligadas a la vez: las y los jóvenes y la relación con los adultos en las instituciones educativas, su participación en la política educativa y el uso de las tecnologías en las instituciones del nivel secundario.

Las y los jóvenes, son el relevo, la renovación:

[...] por lo mismo, son –como fuimos, como fueron otros antes, como otros serán luego para ellos- difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados. (Kantor, 2008, p. 16).

Y en este sentido es necesario continuar pensando nuestro lugar como referentes en sus vidas:

[...] en ese momento ‘bisagra’ de la biografía personal que es la adolescencia, constituirse en referencia para los nuevos supone soportar y ofrecer elementos valiosos para cruzar la frontera y reinventarse; acompañar sin invadir los ensayos permaneciendo lo suficientemente cerca y lo necesariamente distante como para honrar la continuidad y la ruptura. Porque sin ruptura no hay crecimiento y sin continuidad no hay inscripción en la cultura.” (Kantor, 2016, p. 20-21)

Entonces las instituciones educativas son un territorio fértil en el cual las generaciones adultas se encuentran y desencuentran con las jóvenes generaciones. De allí el desafío en la construcción de modos de hacer escuelas abiertas a intercambios, encuentros, diálogos y reflexiones intergeneracionales que fortalezcan la formación de las nuevas generaciones en tanto ciudadanos sensibles, con perspectiva de género, conciencia social y ambiental, autónomos, solidarios, participativos, críticos y comprometidos.

Desde la perspectiva de la nueva educación secundaria que se expresa en la Ley 26.206/06 y posteriores lineamientos del Consejo Federal de Educación de la Nación, la escuela como espacio deseado, vital, productivo e invitante, otorga

a los adultos la responsabilidad de gestar formas de escuela que den cabida a las formas de vida, las necesidades, los sueños y las potencias de las y los jóvenes como protagonistas del ámbito educativo.

En este sentido, la participación de las y los jóvenes en la política educativa es una deuda pendiente en nuestro territorio. Reconocer y escuchar sus voces, ideas, posturas e interpretaciones implica también atribuirles confianza como actores sociales, reconocerlos como personas y actor colectivo, flexible y susceptible a los cambios, con capacidades y derechos para intervenir en su presente, cimentar democracia y contribuir al desarrollo colectivo. El objetivo es pensar a las juventudes como relación, a las y los adolescentes y a las y los jóvenes como posibilidad, lo que incluye miradas plurales que desnaturalicen discursos atravesados por prejuicios y limitados del poder hacer, es decir, aquellos que refieren a las capacidades del sujeto (inmaduros, infantiles).

[...] para ellos no dejamos de ser niños sin experiencia, sin conocimiento. Hay veces que nosotros damos opiniones en una especie de debate o discusión amistosa, pero ellos lo ven como una especie de falta de respeto o amenaza o desafío a su autoridad [...] Nuestra idea es poder compartir opiniones para llegar a una solución y así poder estar todos contentos (C1, EST, 2020)

Las relaciones entre jóvenes y adultos no pueden ser problematizadas a espaldas de las tecnologías. En su carácter de nativos digitales se encuentran en una posición de ventaja en relación con los adultos que no lo son. La apropiación que ellas/ellos hacen de las tecnologías y sus lenguajes no solo generan nuevos modos de relación entre ellas/ellos sino que como nativos digitales construyen nuevas formas de relación entre sí, con los adultos, con el conocimiento, y nuevas formas de participación. Los adultos en jaque (Kantor, 2008) y las instituciones educativas tenemos que seguir trabajando para transformarnos ante el reto que significa el desconocimiento con las culturas juveniles.

## Conclusiones

En este artículo nos propusimos divulgar algunos resultados y compartir ciertos interrogantes que se plantearon a partir de una investigación realizada con equipos de gestión y estudiantes de tres colegios secundarios de la provincia de Tierra del Fuego AELAS. El fenómeno de la pandemia atravesó la organización del sistema educativo, los procesos de gobierno del sistema y de gestión institucional y -vitalmente- las experiencias de los sujetos. El trabajo de la investigación estuvo permeado por esos fenómenos, situación que contribuyó a instalar en la agenda de discusión cuestiones que inicialmente no estaban contempladas, como por ejemplo el valor y el lugar que adquirió la tecnología, las relaciones entre los actores sociales y sus vínculos con ella y la participación de estudiantes y los EGI durante el proceso de aislamiento social. Cómo respondieron las políticas educativas a este fenómeno inédito y cómo se alteró el funcionamiento de la escolarización de masas a partir de la interrupción de la presencialidad, constituyeron variables que reconfiguraron las formas de escolarización y el propio proceso de investigación.

En función de ello se plantean algunos interrogantes: ¿qué lugar se le otorgó a las tecnologías en el sostenimiento de la continuidad pedagógica en nuestra provincia?, ¿la inclusión de la tecnología constituyó una oportunidad de escolarización para las y los estudiantes fueguinos?, ¿qué posibilidades abrió la incorporación de la tecnología durante el ASPO para construir vínculos con el conocimiento y con el mundo?, ¿qué limitaciones/condicionamientos surgieron en ese sentido?

Si las preocupaciones en torno a la incorporación tecnológica como recurso para sostener la continuidad pedagógica y cierta forma -discutible- de escolarización giraron en torno a preocupaciones materiales (de soportes, equipos, conectividad, etc.) e instrumentales (de manejo de programas y plataformas, de incorporación didáctica en el plan de la clase), ¿qué aspectos de la relación de las y los jóvenes y de los adultos con el mundo quedaron fuera de agenda, de la órbita de lo pensable, de la consideración de las políticas?, ¿qué papel juega nuestra relación con la tecnología en la constitución y renovación de ese mundo? y, ¿cómo aparece esa relación en los procesos de transmisión que se dan en la escolarización? Porque la interrupción de la presencialidad más que inauguración de algo nuevo parece haber actuado como una gran lupa que permitió visibilizar no sólo la precariedad material preexistente en el sistema educativo respecto de los dispositivos tecnológicos y sus usos, sino también y principalmente, el desfasaje simbólico desde la cual gestores, gobernantes y docentes pensamos y vivimos un mundo en el que la dimensión tecnológica parece ser sólo -por momentos- una variable instrumental sin efectos en los vínculos intergeneracionales. Se trata entonces, de

repensar la relación con la tecnología con el fin de construir renovados sentidos pedagógicos, dónde las y los estudiantes juegan una presencia participativa insoslayable.

Por otro lado, surgió también la participación como una demanda reivindicativa de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. Una participación asociada a un modo de hacer política y ligada al ejercicio de derechos en la construcción de un espacio en común que es la escuela. Una escuela con zonas inexploradas y potencialidades a desarrollar a través de un trabajo conjunto que destaque la participación de todos y todas, con la conciencia de saberse parte de ella. Y en este sentido, el rol de los adultos y de las tecnologías, asumen un lugar indelegable.

Si la educación es el punto en el que decidimos si amamos a nuestro hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ni quitarles de las manos la posibilidad de emprender algo nuevo algo que nosotros no imaginamos como sostuvo H. Arendt (1996, p. 208), valdría la pena preguntarnos qué mundo les ofrecemos cuando buscamos incluirlos en, nuestro -viejo- mundo, desde una relación instrumental con la tecnología que reniega de la posibilidad de imaginar la relación óptica, ética, epistemológica, política y cultural que ellos mantienen con ese mundo otro que habitan. Es tiempo de interpelar nuestras posiciones como adultos responsables y aprender de las culturas juveniles, sus modos de relación en y con el mundo -como si se tratara de una transmisión de los nuevos a los viejos-, en tanto estrategia política que nos invite a emprender algo nuevo. Tal vez allí existan chances de renovación del mundo por parte de las y los jóvenes.

## Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 189-208.

Ball, S. J. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2 (1), 3-10.

Cravero, M., y Murphy, V., Paez, L. y Parra, A.(2013). *Haciendo escuela en el fin del mundo. Pasado y presente en la dirección de escuelas primarias de Ushuaia*. Paraviento Refugio Editorial y Editora Cultural Tierra del Fuego.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIFE:Editorial Universitaria/CLACSO.

Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREAL.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar jóvenes y adolescentes*. Del Estante.

Kantor, D. (2016). Nuevas adolescencias y responsabilidad adulta. En: Clase 3. *Curso de Posgrado en Escuela Secundaria y Políticas de Cuidado: interfaces entre educación y salud*. Cohorte 2. FLACSO Virtual Argentina, 20-21.

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Veleda, C. y Rivas, A. (2005). *Diagnóstico sobre la situación del sistema educativo de Tierra del Fuego*. CIPPEC.

Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. El Ateneo editorial.

Nicastro, S. (1998). *La historia institucional y el director en la escuela*. Paidós.

Nuñez, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria (175-18) En Dussel, Inés, Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria.

Poggi, M. (2001). *La Formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias*. IPE/UNESCO Argentina.

Skljar, C. (2022). Sobre la incertidumbre educativa: Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE/CLACSO.

### **Normativa y documentos institucionales**

Ley de Educación Nacional N.º 26206/06. Promulgada: 27 de diciembre de 2006. Boletín Oficial: 28 de diciembre de 2006.

Ley Federal de Educación N.º 24195/93. Promulgada: 29 de abril de 1993. Boletín Oficial: 5 de mayo de 1993. Argentina.

Ley N.º 14.473 / 58. Estatuto del Docente. Buenos Aires. Promulgada: 12 de septiembre de 1958. Boletín Oficial: 27 de septiembre de 1958. Argentina

Ley de Educación Común, Ley N.º 1420 sancionada el 8 de julio de 1884.

Ley de Educación Provincial N.º 159/94, sancionada: 27 de julio de 1994 y publicada en el Boletín Oficial: 17 de agosto de 1994.

Ley de Educación Provincial N.º 1018/14, sancionada: 4 de diciembre de 2014 y publicada en el Boletín Oficial: 16 de enero de 2015.

Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 363/20, Anexo II. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/RES-CFE-363-20-VF.pdf> Carrizo Boneto et al, (2014). El proyecto interinstitucional entre el IEC-UNTDF y el Instituto de Formación Docente Florentino Ameghino de Ushuaia "La tensión inclusión/exclusión en el nivel secundario de las escuelas públicas de Ushuaia: experiencias juveniles."

**Fecha de recepción:** 1-4-2022

**Fecha de aceptación:** 14-6-2022



# Trabalho e escola: expectativas de jovens estudantes de uma escola pública e periférica

Trabajo y escuela: expectativas de jóvenes estudiantes de una escuela pública y periférica

*Work and school: expectations of young students of a public and outlying school*

**BASSANI, Luiz Ademir<sup>1</sup>**

Bassani, L. A. (2022). Trabalho e escola: expectativas de jovens estudantes de uma escola pública e periférica. *RELAPAE*, (16), pp. 42-53.

## Resumo

Partindo de um cenário de pandemia com aulas virtuais e avanço neoliberal levando à precarização ou falta de trabalho, este artigo discute os resultados de uma pesquisa qualitativa que apreendeu o objeto empírico por meio da análise de conteúdo de questionário realizado via formulário com estudantes da terceira série do Ensino Médio (E.M.) de uma escola pública periférica da cidade de Indaiatuba, SP, a respeito das suas expectativas de profissionalização e trabalho pós-término da escolarização básica. Teoricamente, buscou-se embasamento histórico e sociológico relativo à juventude e ao mundo do trabalho na atualidade. A partir das respostas dos alunos nos formulários foi possível identificar o interesse em seguir estudando, porém, concomitantemente ao trabalho. Identificamos também a necessidade de abordar o tema estudo após o término do E.M.

**Palavras-chaves:** escolarização, expectativa jovem, trabalho.

## Resumen

A partir de un escenario de pandemia con clases virtuales y avances neoliberales que conducen a la precariedad o falta de trabajo, este artículo discute los resultados de una investigación cualitativa que apprehendió el objeto empírico a través del análisis de contenido de un cuestionario realizado a través de un formulario con estudiantes de tercer año de la secundaria de una escuela pública de la periferia de la ciudad de Indaiatuba/SP, en cuanto a sus expectativas de profesionalización y trabajo post-terminación en la educación básica. Teóricamente se buscó una base histórica y sociológica respecto a la juventud y el mundo del trabajo en el actual. A partir de las respuestas de los estudiantes en los formularios, fue posible identificar el interés de seguir estudiando, pero concomitante con el trabajo. También identificamos la necesidad de abordar el tema de estudio después de la finalización de la secundaria.

**Palabras Clave:** escolaridad, juventud, expectativa, trabajo.

## Abstract

Starting from a pandemic scenario with virtual classes and neoliberal advances leading to precariousness or lack of work, this article discusses the results of a qualitative research that apprehended the empirical object through the content analysis of a questionnaire carried out via a form with third grade students, of high school of a public school on the outskirts of the city of Indaiatuba/SP, regarding their expectations of professionalization and post-completion work in basic education. Theoretically, a historical and sociological basis was sought regarding youth and the world of work

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil / luiz.bassani.indaia@gmail.com

in the current era. From the students' answers in forms, it was possible to identify the interest in continuing to study, but concomitant with work. We also identified the need to address the subject of study after the end of high school.

**Keywords:** schooling, youth, expectation, job.

## Introdução

Passados mais de dois anos de distanciamento social devido à pandemia de COVID-19 e a obrigatoriedade do ensino virtual mediado por tecnologias, jovens<sup>2</sup> alunos das escolas públicas do estado de São Paulo sofrem com empecilhos devido à falta ou precariedade de equipamentos de tecnologia de informação e comunicação (TIC), a problemas de acesso à internet e ainda a dificuldades de adaptação ao ensino virtual (Morais e da Silva, 2020), com a escassez dos postos de trabalho e o avanço das reformas trabalhistas diminuindo direitos. Portanto não é difícil deduzir que o aumento da desigualdade de escolarização dificulta a garantia do direito à educação e à aprendizagem, tornando a continuidade dos estudos e o acesso à universidade pública mais difíceis, e ainda sem garantir preparo dos estudantes para competir com alunos de outras classes sociais (Cunha *et al*, 2020). Como resultado da crise econômica e sanitária identifica-se também queda na parcela da população ocupada oficialmente ou aumento da informalidade da ocupação (Corseuil *et al*, 2021), juntamente com reformas neoliberais do governo de direita. O texto parte de uma discussão acerca da crise e como o jovem estudante do Ensino Médio é afetado, objetivando entender suas expectativas em relação à escola e ao mundo do trabalho, com justificativa na importância de identificar a influência das referidas crises sobre os jovens estudantes, bem como encontrar possível reprodutibilidade desta pesquisa em outros estudos já realizados.

## Marco teórico

Outros autores já se empenharam em realizar análises que se dedicam a explicar a trajetória educacional e laboral destacando, comumente, temas como a taxa de escolaridade e o acesso ao ensino superior do público jovem, validando aspectos como o atraso escolar, a renda familiar e a autodefinição de cor/ raça (Andrade e Dachs 2007; Lima, 2012). Alguns trabalhos se debruçam sobre a análise de situações e condições dos nem-nem como mais preponderantes entre jovens com baixa escolaridade e de baixa renda, e sobre mulheres, especialmente as com filho (Cardoso, 2013). Alguns autores já investigaram as expectativas do jovem em relação à escola e empregos (Cardoso, 2008; Souza, 2022; Günther e Günther, 1998; Leão et al, 2011; Corrochano, 2022; Cunha, 2015; Cássia *et al*/2015), trazendo análises sobre a importância da escola para o aluno do E.M. na sua formação, para inserção no mercado de trabalho e na universidade, por outro lado, visões de futuro são influenciadas por determinantes familiares, relações sociais e escolaridade dos pais, entre outros aspectos. Quanto à visão de futuro, os jovens se veem na necessidade de entrar no mercado de trabalho para ajudar a família e ter uma “vida boa” relacionada com consumo.

A classe social em que a família do jovem está inserida, bem como a trajetória escolar, tem influência nas expectativas dos jovens em relação a um tempo mais extenso de estudo e vida profissional. Portanto consideramos que a baixa expectativa de continuidade dos estudos, principalmente em universidades públicas e a alta exigência de ingresso no mercado de trabalho sob a necessidade de contribuição com a renda familiar (Andrade e Dachs, 2007; Limongi; Sampaio; Torre, 2000; Pochmann, 2004), reforçam a ideia de que a intenção da classe trabalhadora é entrar no mercado de trabalho, enquanto a classe média buscaria a escolaridade prolongada (Saes, 2005).

Partindo do pressuposto de que a escola faz parte do aparelho do Estado que atua como instrumento de reprodução da sociedade capitalista (Althusser, 2008), com um olhar de um momento histórico da extrema direita no poder federal, implanta-se na sociedade brasileira a ideia da salvação econômica a partir da meritocracia, propagada na reforma do Ensino Médio implementada a partir de 2021, reforma esta que decreta, segundo Frigotto (2017), uma escola para os ricos e outra para os pobres.

## Procedimentos metodológicos

O presente estudo foi desenvolvido a partir da análise de material produzido nas aulas de uma disciplina eletiva chamada “Estudo, emprego e trabalho”, durante o ano de 2021, numa escola pública periférica do interior paulista, com alunos do E.M., contabilizando 34 participantes que estudam e que, nos últimos meses, se ocuparam com atividades remuneradas. Utilizando um formulário de questões abertas e fechadas responderam perguntas referentes ao perfil do

---

<sup>2</sup> No Brasil, a atual Política Nacional da Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos, ao mesmo tempo em que denomina jovens entre 15 e 17 anos como jovens-adolescentes, que serão o público desta pesquisa.

entrevistado, identificação da opinião sobre a escola e estudo, e posteriormente, questões para identificar as expectativas de futuro relacionadas a estudo e trabalho, naquele momento e após o término do E.M. A escolha da ferramenta Google formulário se mostrou apropriada àquele período de distanciamento, já que “levantamentos de opiniões podem ser facilmente implementados no Google Forms” (Heidemann *et al*, 2010, p. 32). Com o fim do semestre e o material arquivado, a direção da escola autorizou sua utilização para análise, vindo ao encontro do que defende Franco (2005, p. 12), acerca de que a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Foi utilizada também a pesquisa em repositórios de textos da [Scientific Electronic Library Online Brasil \(SCIELO\)](#), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como instrumentos de artigos que tratam do mesmo assunto em momento diferente.

O material empírico coletado e produzido a partir das respostas foi ordenado e organizado em torno de categorias ou eixos temáticos, por meio do cruzamento dos dados apresentados pelos jovens alunos, (Franco, 2005) o que se configura como um conjunto de técnicas de análises de comunicações e conteúdo que servem como o ponto de partida da análise, junto com referências teóricas para inferências.

Este texto tem como objetivo problematizar a relação entre educação, trabalho e classes sociais, tomando o público juvenil como objeto, mas sem a pretensão de discutir o universo identitário (Dayrell, 2007). As expectativas descritas neste artigo dizem respeito a planos, estratégias e tendências de futuro dos jovens alunos ao final do E.M. A discussão que segue se apresenta em três perspectivas: a primeira é conhecer um pouco os alunos, a segunda é conhecer a opinião dos estudantes sobre a importância da escola, e a terceira parte trata das expectativas sobre o futuro de estudo e ocupação. A escola estaria, então, reforçando mecanismos de reprodução das relações de produção, perpetuando a máxima de escola para pobres e escola para ricos, destinada para proletariados e burguesia, respectivamente. Em suma, seria a escola pública atual proporcionadora de jovens com poucas ou sem muitas expectativas de seguir estudando e alta expectativa de entrar no mercado de trabalho.

### **Análise: conhecendo os alunos**

Antes de entrar nas discussões a respeito das respostas, vale lembrar que os alunos e alunas participantes desta pesquisa estudam no período da manhã em uma escola pública de um bairro periférico da cidade de Indaiatuba, na região metropolitana de Campinas, SP, e são divididos em duas salas do último ano do E.M., com idade variando entre 16 e 20 anos.

No final do terceiro bimestre de 2021 havia 50 alunos matriculados, e destes, 34 responderam ao formulário. Os outros 16 não participaram das atividades pedagógicas remotas (avaliações externas impressas e virtuais, atividades via aplicativo, atividades via Google Classroom) necessárias devido ao distanciamento social durante a pandemia de Corona vírus. Tal situação levou a equipe gestora, depois de uma busca ativa por meio de mensagens, ligações e cartas, a considerar algumas hipóteses: dificuldade de acesso, desmotivação do ensino mediado por tecnologias ou ainda, possivelmente, o aluno estaria trabalhando. Esta última hipótese se fortalece quando há comunicação com os próprios alunos ou familiares, ao lograr-se o contato.

Computando, assim, apenas 34 dos 50 alunos, podemos considerar que 3 alunas e 13 alunos provavelmente evadiram/desistiram de estudar no ano de 2021. Nesta pesquisa não tivemos contato com esses alunos, porém podemos considerar algumas possibilidades explicativas, entre elas, a desistência forçada pela necessidade de trabalhar, pois “os alunos inseridos no mercado de trabalho apresentam maior chance de repetência” (Alves; Ortigão; Franco, 2007, p. 174), nesse caso, evasão. Podem-se listar, ainda, outras variáveis sociodemográficas que aumentam o risco de evasão e reprovação, como trabalhar, ser do sexo masculino, ser preto e dispor de menor poder econômico (Dore, 2013).

O tema é complexo, e neste texto temos a intenção não de criar teoria, mas usá-la para entender as possíveis motivações do abandono. Um dos motivos seria o ensino de “conteúdo de forma descontextualizada e sem sentido para o aluno” (Silva Filho; Araújo, 2017. p. 45). Outra perspectiva é de que o abandono seria motivado pela necessidade de trabalhar para colaborar com o sustento familiar ou para ter seu próprio dinheiro (Arroyo, 1993; Meksenas, 1998).

Lembramos que o trabalho de jovens é regulamentado, configurando-se como dever dos responsáveis legais dos menores de 18 anos “afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral” (art. 424, CLT). Na prática,

sabemos que não trabalhar não é uma opção para muitos dos alunos da escola pesquisada, que quando conseguem um trabalho, optam por desistir de estudar ou mudar para outra unidade escolar que ofereça ensino noturno, assim como sabemos que “as altas taxas de evasão entre jovens de baixa renda são causadas pela necessidade dos jovens de se inserir prematuramente no mercado de trabalho” (Cossío; Schwartzman 2008, p. 152). Podemos ainda considerar que o motivo de serem mais altos os números de estudantes do sexo masculino desistentes seja a necessidade de trabalhar, conforme identificado por Tokarnia (2020) da Agência Brasil, ao apontar a “necessidade de trabalhar como fator prioritário, resposta dada por 39,1% dos entrevistados. Considerando apenas os homens, essa foi a resposta dada por 50% deles. Já entre as mulheres, o percentual cai para 23,8%.”

Complementando com os motivos destacados anteriormente e sem a pretensão de esgotar o tema, a pandemia e o distanciamento social exigiram o ensino remoto, que segundo Sousa Santos (2020, p. 21), “não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”, como não possuir equipamentos eletrônicos ou ter dificuldades de acesso à internet.

Apesar da distribuição entre alunos e alunas matriculados ser equivalente, a maioria das respostas ao formulário foi de alunas (22), contra 12 de alunos. Voltando aos alunos respondentes, de um total de 50 matriculados, 34 responderam ao formulário e apenas 3 declararam que participam do programa de distribuição de renda Bolsa Família, o qual poderia ser um dos incentivos para a continuidade dos estudos, segundo Cossío e Schwartzman (2008).

Apesar de estudos indicarem que mais de 70% dos jovens entre 14 e 29 anos desistem de seguir estudando, influenciados principalmente pela necessidade de trabalhar, pelo desinteresse e pela gravidez (Crelieir, 2020), a presente pesquisa pode apontar um outro motivo, já que, ao se perguntar sobre a cor da pele e etnia, 14 alunos se declararam pardos e 7 se declararam pretos, totalizando 61,8% dos participantes, sendo que apenas 9 (26,5%) se declararam brancos. A exclusão, o preconceito e o racismo em relação a alunos negros e pardos podem ser identificados na pesquisa de Bonilha e Soligo (2015), que chamam atenção para o branqueamento dos alunos matriculados durante os anos de escolarização em todos os níveis, destacando a maior desistência no final dos ciclos da educação básica e enfatizando que “a desigualdade socioeconômica é a causa lógica para as disparidades entre brancos e negros” (Bonilha; Soligo, 2015, p. 90).

Os outros 11,7% não souberam ou não quiseram responder, podendo-se inferir que tal recusa à autodeclaração da cor resulta do apagamento do conflito racial encontrado pelas alunas e alunos negros e pardos, como forma de superar e ignorar o racismo, de acordo com Cavalleiro (2005): “o abafamento do conflito surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça” (Cavalleiro, 2005, p. 93).

Quando questionada a escolaridade dos tutores, pais ou responsáveis pelos alunos e alunas (considerando que terminaram o E.M. no ano de 2021), entre a figura masculina, 61,8% estudaram menos que eles, já entre as figuras femininas, 47% estudaram menos, conforme a tabela 01, a seguir:

**Tabela 01 – Escolaridade dos tutores**

	<b>Figura masculina</b>	<b>Figura femenina</b>
Não terminaram o E.F.	14	7
Terminaram o E.F.	3	3
Não concluíram o E.M.	4	6
Terminaram o E.M	2	11
Terminou E.M. técnico	4	2
Cursou/ terminou E.S.	3	4
Não sabe responder	4	1
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>34</b>

Fonte: produção do autor

A tabela anterior mostra que a figura feminina responsável pelos alunos e alunas estudou um pouco mais que a figura masculina, porém ainda menos que os alunos e alunas, se considerarmos o término do curso ao final de 2021. É sabido que o nível de escolarização dos pais tem influência na formação profissional e nos rendimentos dos filhos. Bezerra e Martins (2017) demonstram que 69% dos filhos de pais, tutores e responsáveis que terminaram o ensino superior seguem o mesmo caminho, enquanto que entre pais, tutores e responsáveis que não frequentaram a escola, a chance de o aluno e aluna do E.M. seguir ao curso superior é de apenas 4,6%. No entanto, esta questão foi feita para alunos do E.M., então, nos ancoramos em Guerreiro-Casanova *et al.* (2011), que destacam a renda familiar per capita e o nível de escolaridade dos pais como duas variáveis de grande influência sobre o nível educacional dos filhos, vindo ao encontro da afirmação de que quanto mais altas a renda e a escolaridade dos pais, melhor será o desempenho educacional dos filhos (Machado; Gonzaga, 2007).

Em contraponto às afirmações anteriores, estatísticas de 2011 indicavam que 68% de alunos e alunas da classe C estudam mais que seus pais e ainda têm melhores postos de trabalho (Magalhães, 2011), dados que são igualados nesta pesquisa. Outro fato interessante de ser lembrado é o poder de compra. Em 2013, eram noticiados pela revista *Exame* o crescimento do consumo da classe C e expectativa de crescimento da quantidade do consumo dessa faixa de classe social (Muniz, 2013).

Quase uma década depois e em meio a uma crise sanitária e uma crise financeira, sabemos que, nesses momentos, e repetindo a história, os mais afetados são os jovens, os negros e as mulheres, como identificado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua pelas pesquisadoras Barbosa, Costa e Hecksher (2021).

### **Análise: opinião sobre a escola**

O próximo grupo de perguntas fez referência à opinião dos alunos sobre a importância da escola, com questões inseridas neste estudo após indagação realizada em sala de aula antes da presente pesquisa: “Qual é a profissão que deseja ter no futuro e por que você vem à escola?”. Fato interessante foi encontrar respostas como: “quero ser advogado e venho à escola pra passar de ano”. Aliás, a resposta “passar de ano” esteve presente na maioria das respostas à pergunta aberta. Para analisar a resposta, trazemos Sacristán (2005), ao considerar que:

A escolarização (...) perde agora o sentido de ser meio para um fim posterior promissor, por duas razões. Em primeiro, porque a renúncia em viver a agradável vida do presente é mais custosa nas sociedades desenvolvidas em que tantos atrativos são apresentados aos menores, aos jovens. Em segundo lugar, porque o futuro ficou muito distante, e a etapa de preparação promissora é para um futuro profissional não assegurado por um sistema de trabalho precário, flexível, instável e de prática de atividades mutáveis. A promessa de entrar no mundo adulto com a incorporação ao do trabalho foi quebrada ou se enfraqueceu para aqueles que, por sua origem familiar, não têm garantida a transição ao mundo do trabalho.

Já quando perguntado, sob a forma de questões fechadas, sobre qual a principal função da escola, na opinião dos alunos: 64,7% afirmam que é para prepará-los para ter mais conhecimento, 23,5% acreditam que a função da escola deveria ser prepará-los para arrumar emprego, 8,8% acham que a escola deveria prepará-los para ser empreendedores e apenas um aluno (2,9%) opina que a escola deveria formar cidadãos críticos. Interessante destacar que nenhum aluno escolheu a opção “não sei”, “pra passar de ano” ou “outra”, o que demonstra a escolha politicamente correta à questão dada.

Quando perguntados sobre se o que é ensinado na escola, em sua opinião, ajudaria a arrumar emprego, 22 alunos – a maioria – acreditam que sim, outros 5 acreditam que o conteúdo ensinado/ aprendido na escola não servirá para arrumar emprego, enquanto 7 alunos não souberam responder.

Os significados e sentidos que a escolarização tem nas vidas dos alunos, segundo suas expectativas e projetos de futuro, na perspectiva de um adulto parece ser vista com mais facilidades de entendimento do que por um adolescente, pois:

os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente com a preocupação do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas imediatas. (Sposito; Galvão, 2004 p.374- 375)

Para confirmar as respostas anteriores, perguntou-se a respeito da importância das disciplinas para esses jovens, e 29 dos 34 alunos consideraram língua portuguesa e matemática como as disciplinas mais importantes, indicando que as outras disciplinas parecem poder ser descartadas para a maioria dos alunos.

Apesar das respostas politicamente corretas, o jovem tem interesse em passar de ano e obter um diploma, mas parece não enxergar a importância da escola.

### **Análise: expectativa de futuro**

Por fim, os alunos responderam questões relacionadas a expectativas de futuro, de estudo e de ocupação.

Depois de terminar o ensino médio, 79,4% dos alunos responderam pretender seguir estudando, porém querem trabalhar. Enquanto 11,8% querem apenas estudar, somente um aluno quer seguir apenas estudando e os outros dois não souberam responder. Ao responder sobre a formação que planejam seguir ao terminar o ensino médio, 19 alunos tencionam fazer faculdade, 4 alunos querem fazer curso técnico e 3 pretendem fazer curso profissionalizante de curta duração (cabelereiro, por exemplo). Sabemos que o que determina a inclusão ou não no mercado de trabalho “não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho” (Kuenzer, 2009, p. 494), mas é necessário discutir que em um cenário de crise, se qualificar para competir e conseguir um posto de trabalho é uma condição presente no dia a dia da maioria dos adolescentes, mediante “o aumento crescente do desemprego entre os jovens e de certa forma o próprio apelo social que relaciona educação como garantia de empregabilidade” (Zago, 2005, p. 3), que parece ser uma visão econômica sobre a ocupação no mercado de trabalho, corroborando a tese de que o desemprego está relacionado apenas com a necessidade de investir na formação profissional e indicando, erroneamente, que “o desemprego decorre do fato de que determinados indivíduos (os desempregados) não investiram adequadamente em si mesmos para tornar sua força de trabalho atraente para os empregadores, como os outros indivíduos (os empregados) o fizeram” (Cardoso, 2000, p. 63-64).

Ao se pensar na ocupação dos jovens, devemos nos atentar a outras variáveis, como sexo e etnia e não simplesmente ao nível de escolaridade. Ancorados em Balassiano *et al* (2005, p. 17), podemos afirmar que “indivíduos com mais escolaridade não são, necessariamente, mais empregáveis”, mas podemos, segundo o mesmo autor, afirmar que “trabalhadores com maior escolaridade tendem a receber maiores salários”. Podemos afirmar ainda que

a escolaridade exigida pela ocupação é mais relevante do que a escolaridade do indivíduo. Porém, tanto numa situação como noutra, o efeito da escolaridade sofre alteração a depender da conjuntura do mercado de trabalho: numa situação de elevada taxa de desemprego, o efeito da escolaridade é mais elevado; o contrário se evidencia quando a taxa de desemprego é mais reduzida numa situação de elevada taxa de desemprego. (Ribeiro, 2017, p. 169)

Tais afirmações podem ser o motivo de alguns alunos não terem conhecimento sobre o mecanismo de ingresso na universidade. Quando questionados se conheciam maneiras de ingresso na faculdade, 73,5% sabem que as faculdades são públicas/ gratuitas, particulares. Enquanto 2 alunos acreditam que todas são particulares e 2 alunos acreditam que todas são públicas. Há, ainda, outros 5 alunos (14,7%) que não souberam responder. Não houve perguntas sobre bolsas e financiamentos estatais para ingresso na universidade. Seguindo, foi perguntado aos alunos se já tinham ouvido falar ou conheciam alguma instituição de ensino superior universitário, e 23 deles declararam não conhecer o nome de nenhuma instituição de ensino superior. Entre os alunos que responderam conhecer, os nomes citados foram PUC Campinas, Unicamp, Ceunsp, Unip, Unimax, que são universidades próximas, e não tão

próximas, como Unesp, USP e UFRJ. Outro motivo do desconhecimento de alguns sobre as universidades, seu ingresso e funcionamento pode ser a não orientação por parte da escola.

Quando a questão foi sobre a continuidade dos estudos após o término do E.M., 27 alunos afirmaram pretender seguir estudando, enquanto 7 consideravam não mais estudar logo ao terminar o E.M. Entre os respondentes, 20 dos alunos que consideram seguir estudando pretendem fazê-lo em um curso superior, ou seja 74%, enquanto o restante pensa em seguir estudando em escolas técnicas ou profissionalizantes. A taxa encontrada nesta análise confere com a pesquisa do PNAD (2019), que indica que cerca de 6 em cada 10 jovens seguem para a universidade após o término do E.M, deixando o tema do não término do curso superior para outro momento.

Dos alunos e alunas que pretendem seguir estudando, 19 alunos citaram profissões como médico, advogado, professor, engenheiro, administrador de empresa e arquiteto. Outros 5 alunos pensam em fazer um curso profissionalizante, citando profissões como barbeiro, padeiro ou eletricista. Ainda nessa questão, 3 citaram cursos técnicos, como enfermagem, farmácia, eletrônica, segurança do trabalho ou logística. Apesar das respostas, percebe-se uma discrepância quando é perguntado ao aluno como se vê daqui a cinco anos em relação a trabalho – possível tempo para se acabar uma próxima fase de estudos –, conforme demonstra a tabela 02.

**Tabela 02 Expectativas de ocupação no futuro**

Empresa/ fábrica com carteira assinada	5
Comércio com carteira assinada	2
Autônomo (ex: dentista, psicólogo)	3
Dono de uma empresa ou comércio	7
Vendedor de mercadoria pela internet (ex: <i>Mercado Livre, Amazon</i> )	1
Prestador de serviço (ex: calheiro, eletricista)	0
Trabalhador por aplicativo (ex: <i>uber, rappi, ifood</i> )	0
Artista (ex: artista de tv, música, teatro)	1
Youtuber ou influenciador digital	0
Esportista profissional	1
Agropecuária	0
Construção civil	0
Outro	7
Não sei	7
<b>Total</b>	<b>34</b>

Fonte: produção do autor

Por fim, foi perguntado se os alunos percebem que serão ou não afetados pelas dificuldades impostas pelo distanciamento social, ensino mediado por tecnologia, ensino remoto, ensino híbrido e pelas crises sanitárias e econômica.

Quando questionado sobre se aulas remotas / ensino híbrido e sua influência prejudicariam seu aprendizado, 16 alunos (47%) acreditam que todos os jovens (alunos de particulares e públicas) serão afetados igualmente. Outros 12 alunos (35,3%) acreditam que serão mais afetados e prejudicados que alunos de escolas particulares. O restante não soube opinar. Até pouco tempo, era comum ouvir de professores e nos discursos que a escola pública não possuía ou não utilizava computadores, e este foi um dos motivos da diferença entre educação pública e privada. Kenski (2007) já afirmava que tecnologia poderia ser um importante instrumento auxiliador no desenvolvimento do ensino aprendizagem.

No entanto, quando os alunos foram questionados sobre preferir ensino mediado pela tecnologia ou presencial, 32 dos 34 participantes refutaram as tecnologias, preferindo o ensino tradicional. Aparentemente houve, para os alunos pesquisados, uma mudança abrupta, passando de um ensino sem o auxílio da tecnologia para outro, quando em distanciamento, mediado pela tecnologia e pelo distanciamento de alunos e professores.

### Algumas considerações

Em 2021, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o grupo que compreende jovens de 14 a 17 anos, o desemprego atinge 46,3%, já entre os jovens de 18 a 24 anos, o desemprego chegou a 31%. Além do desemprego, existe a já constatada precariedade salarial, alta taxa de rotatividade e o não trabalho decente (Antunes, 1999). Há de se considerar, então, que durante uma crise sanitária, econômica e política, e com avanço de reformas neoliberais, quando faltam empregos, o jovem seja o mais afetado.

Apesar das intenções em seguir estudando identificadas nesta análise, há de se ressaltar a dificuldade de estudar durante a pandemia encontrada pelos alunos de baixa renda, dificuldade imposta pela necessidade de ajudar em casa, cuidar das crianças e dos mais velhos ou, ainda, dificuldade de acesso à tecnologia, como rede de internet (Catanante et al., 2020).

A realização profissional e financeira é representada nas expressões finais deixadas pelos jovens estudantes, como “ser feliz no trabalho”, “ganhar bem”, “comprar uma casa” ou ainda “ajudar minha família”. Assim, a partir da convergência de informações dadas pelos jovens, é possível afirmar que há uma crença num futuro melhor.

Embora demonstrem intenção de seguir estudando em uma universidade, poucos conhecem as universidades que estão no entorno da cidade, chegando até a desconhecer a existência de universidade gratuita. Ainda, ao ser feita a indagação sobre como se veem no futuro, metade dos respondentes se vê como empreendedor ou não imagina seu futuro. Paradoxalmente, os jovens consultados acreditam em um futuro melhor em relação à sua formação e a ocupação.

Fica evidente que a precocidade da entrada dos jovens no mercado de trabalho, suas causas e consequências e o ingresso em cursos após o E.M. não foram trabalhados com os jovens que responderam a esta pesquisa. A turma que respondeu o formulário se formou em 2021, a partir de 2023, os egressos já estarão estudando sob reformas, como os itinerários formativos integrados, que poderão apresentar novas possibilidades de formação e informação.

Por fim, considerando outras pesquisas publicadas em artigos que tratam das expectativas dos jovens estudantes a respeito de estudo e emprego, outros autores já trouxeram considerações aqui também encontradas, porém percebe-se que a pandemia amplificou o desconhecimento do mundo do trabalho, bem como a necessidade mais precoce de inserção no mercado e o desconhecimento de informações básicas para seguir estudando, principalmente no Ensino Superior.

### Referências bibliográficas

Althusser, L. (2008). *Sobre a reprodução*. Vozes

Alves, F., Ortigao, I., Franco, C. (2007). Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), p. 161-180. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>>

Andrade, C. Y. e Dachs, J. N. W. (2007). Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), p. 399-422.

- Antunes, R. (1999). O mundo precarizado do trabalho e seus significados. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2, 55-72.
- Arroyo, Mi.G. (1993). Educação e exclusão da cidadania. In: E. Buffa (Org.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 4. ed. Cortez.
- Balassiano, M., Seabra, A. A. De y Lemos, A. H. (2005). Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? *Rev. adm. contemp.*, 9(4) <https://doi.org/10.1590/S1415-65552005000400003>.
- Barbosa, A., Costa, H. y Hecksher, M. (2021). Mercado de trabalho e pandemia da covid-19: ampliação de desigualdades já existentes? *Boletim Mercado de Trabalho - Conjuntura e Análise*, 69, p. 55-63.
- Bezerra, M. y Martins, L. (2017). *Escolarização dos pais é decisiva no nível educacional dos filhos*. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/so-46-dos-filhos-de-pais-sem-ensino-fundamental-tem-diploma-no-brasil.htm>>
- Bonilha, T. P. y Soligo, A. F. (2015). A exclusão do aluno negro no sistema educacional brasileiro: uma discussão a respeito do 'não-lugar'. *Integración Académica en Psicología*, 3(7).
- Brasil. *Consolidação das Leis Trabalhistas*. Senado Federal, 1943.
- Cardoso, A. (2000) Economia x sociologia: Eficiência ou democracia nas relações de trabalho? *Dados, Rio de Janeiro*, 43(1), p. 45-82.
- Cardoso, A. (2008). Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. *Dados*, 51(3). ISSN 1678-4588. <<https://doi.org/10.1590/S0011-52582008000300002>>.
- Cardoso, A. (2013). Juventude 'nem nem' e a reprodução da desigualdade no Brasil. Congresso Latino-Americano De Estudos Do Trabalho, SÃO PAULO, 02 A 05 JUL.
- Catanante, F., Rogério, C. y Loiola, I. (2020) Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? *Revista Científica Educ@ção*, 4(8), p. 977-988. <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.122>.
- Cavalleiro, E. (2005). *S. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. Contexto.
- Corrochano, M. (2022). Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(1), pp. 23-44. Epub <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100003>>.
- Corseuil, C., Franca, M, Padilha, G., Ramos, L. y Russo, F. (2021). *Comportamento do mercado de trabalho brasileiro em duas recessões: análise do período 2015-2016 e da pandemia de COVID-19*. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10469> Acesso em: 14 mar 2022.
- Cunha, L. da, Silva, A. de S.; Silva, A. P. da. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(3), p. 27-37. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>.
- Cunha, M. (2015). *Expectativas De Estudantes Concluintes Do Ensino Médio Em Escolas Públicas Estaduais De Campina Grande: Trajetória E Perspectiva*. Tese Puc- SP.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), p. 1105-1128.
- Dore, S. R. (2013). *Evasão e repetência na rede federal de educação profissional*. Programa Observatório da Educação – Capes/Inep.
- Frigotto, G. (2017). Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento-Revista de Educação*, 5. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621>.

- Guerreiro-Casanova, C., Dantas, A., Azzi, G. (2011). Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), pp. 36-55.
- Günther, I. y Günther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica [online]*, 11(2), pp. 191-207. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200003>
- Heidemann, L., Oliveira, A. e Veit, E. (2010) Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. *Física na escola*, 11( 2), p. 30-33.
- Kenski, V. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.
- Kuenzer, A. Z. (Org.). (2009). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. Cortez.
- Leão, G., Dayrell, J. y Reis, J. (2011). Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos CEDES [online]*, 31(84), pp. 253-273. Epub 18 Out 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>.
- Lima, M. (2012). Acesso à universidade e mercado de trabalho: o desafio das políticas de inclusão. In: Souza Martins, H; Collado, P., *Trabalho e sindicalismo: no Brasil e na Argentina*. Hucitec.
- Machado, D. e Gonzaga, G. (2007). O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. *Revista brasileira de Economia*, 61(4).
- Magalhães, G. (2011). *Jovens da classe C estudam mais que os pais e têm melhores postos de trabalho*. <https://www.infomoney.com.br/carreira/jovens-da-classe-c-estudam-mais-que-os-pais-e-tem-melhores-postos-de-trabalho/>
- Meksenas, P. (1998). *Sociologia da educação*. 8. ed. Loyola.
- Morais, F. A. Fediuk de e da Silva Brito, G. (2020). Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(II), p. 392-415 DOI: 10.12957/riae.2020.52233. 2020.
- Muniz, L. (2013). *Classe C consome R\$ 1,03 trilhão anualmente, diz estudo*. <https://exame.com/economia/classe-c-consome-r-1-03-trilhao-anualmente-diz-estudo/>
- Ribeiro, M. G. (2017). Desigualdades de renda: a escolaridade em questão. *Educ. Soc.*, 38(138), p.169-188. DOI: 10.1590/ES0101-73302016154254.
- Saes, D. (2005). Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*, 1(21), p. 97-112.
- Silva Filho, R. B.; Araújo, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>.
- Sousa Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina
- Souza, D. e Vazquez, D. (2015). Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educação e Pesquisa*, 41(2), pp. 409-426. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041789>>
- Sposito, M. P.; Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação*, 22(2), p. 277-575.
- Tokarnia, M. (2020). *Necessidade de trabalhar é principal motivo para abandonar escola*. Repórter da Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>
- Zago, N. (2005). A condição do estudante: Um estudo sobre o acesso no ensino superior. GT - Educação e Sociedade. SBS - XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Belo Horizonte. <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php>>.

**Fecha de recepción: 14-4-2022**

**Fecha de aceptación: 27-6-2022**



# Educación secundaria en el ciclo pandémico. Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico

Secondary education in the pandemic cycle. A reading from educational policies and the production of knowledge in the academic field.

KRICHESKY, Marcelo<sup>1</sup>

GAGLIANO, Rafael<sup>2</sup>

LUCAS, Julia<sup>3</sup>

Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2022). Educación secundaria en el ciclo pandémico. Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico. *RELAPAE*, (16), pp. 54-66.

## Resumen

Este artículo aborda la problemática de la educación secundaria en un escenario de ciclo pandémico acontecido entre los años 2020 y 2022, en base a un proyecto de investigación desarrollado en la Provincia de Buenos Aires en torno a la continuidad pedagógica en este nivel, considerando el campo de las políticas educativas y las estrategias de intervención en las instituciones educativas. Para ello se analizan, por una parte, las trayectorias educativas de los jóvenes en base a diferentes fuentes secundarias disponibles de información, el plano prescriptivo de las políticas educativas en período del aislamiento preventivo obligatorio (ASPO) y el distanciamiento preventivo obligatorio (DISPO), en el marco común de la vida cotidiana culturalmente atravesada por la “covidianía”. Por otra parte, se desarrollan los primeros hallazgos de un Estado del Arte en curso sobre el campo de producción académica particularmente de las Universidades Nacionales del país, en torno a educación secundaria y pandemia.

**Palabras Clave:** Educación secundaria, pandemia, trayectorias educativas, políticas e investigación educativa.

## Abstract

The right to education of indigenous peoples as a manifestation or denial of recognition is part of long-term processes. This article addresses the problem of secondary education in a 2020-2021 pandemic cycle scenario, on the basis of a research project developed in the Province of Buenos Aires around pedagogical continuity at this level, taking into consideration the field of educational policies and intervention strategies in educational institutions. To do this, on the one hand, educational trajectories of young people in secondary education are analyzed based on different available secondary sources of information, the prescriptive plan of educational policies in the period of mandatory preventive isolation (ASPO) and mandatory preventive distancing (DISPO), in the common framework of daily life culturally crossed by “*covidianía*”. On the other hand, the first findings of an ongoing State of the Art on the field of academic production are being developed, particularly in National Universities, around secondary education and the pandemic.

**Keywords:** Secondary education, pandemic, educational trajectories, educational policy and research.

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Argentina / marcelo.krichesky@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Argentina / rafasangagliano@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Argentina / juliaplucas@gmail.com

## PRESENTACIÓN

En la Argentina a raíz de las medidas de aislamiento preventivo obligatorio (ASPO) en el marco del COVID 19 que llevaron a la suspensión de las clases presenciales (Res. N°108/20 del MEN) se generaron, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, diversas iniciativas para promover la continuidad pedagógica. El proyecto de investigación Educación secundaria, continuidad pedagógica en ASPO (2020- 2022) que se desarrolla en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) tiene como propósito central analizar la gestión institucional y curricular; y las trayectorias educativas en pandemia en dicho nivel en la Provincia de Buenos Aires. En base a un trabajo previo realizado en pleno proceso del (ASPO) (Krichesky, Manzo, Pederzoli, Gagliano, 2020); esta investigación trata de analizar desde un enfoque cualitativo<sup>4</sup> el modo en que el gobierno de la educación desde el nivel central, la supervisión en el plano territorial, y las escuelas secundarias intervienen en la continuidad pedagógica con reconfiguraciones institucionales y subjetivas propias de la puesta en acto de las políticas educativas (Ball, S, y Bowe, R; 1992) y en un contexto de desigualdades educativas.

A los fines de este artículo, nos propusimos desarrollar una lectura en torno a las trayectorias de los estudiantes en el nivel secundario en el escenario de pandemia de las políticas federales y de la Provincia de Buenos Aires, orientadas a garantizar la continuidad pedagógica. En este cruce entre trayectorias y políticas, se toma como horizonte de reflexión la categoría de *covidiana*, que desborda la esfera del plano normativo y procura extenderse a la complejidad de la vida social en pandemia, más allá de las diferentes escalas de las políticas y de los dispositivos de gestión surgidos en el ASPO y DISPO orientados al acompañamiento de trayectorias escolares.

Finalmente, en este texto se comparten avances relativos a la elaboración de un Estado del Arte de la producción académica realizada existente desde diferentes Universidades Nacionales del país.

### 1. Las trayectorias educativas en la escuela secundaria y la continuidad pedagógica.

Las trayectorias escolares de jóvenes en la escuela secundaria resultan, desde hace varias décadas, una cuestión compleja de problematizar por sus múltiples dimensiones (estructurales, sociales, institucionales y subjetivas) pese a la centralidad del tema en las agendas de las políticas y de la investigación educativa.

El problema se da en un escenario social atravesado por la persistencia de procesos institucionales marcados por la segmentación y las desigualdades educativas, a lo que se suma en los últimos dos años la pandemia del Covid 19 y las situaciones de aislamiento social con sus repercusiones desiguales en la experiencia educativa. De ahí que junto a los indicadores tradicionales de repitencia, abandono y egreso de este nivel, según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH, 2019) y el relevamiento anual (2011-2019)<sup>5</sup> al abordaje de las trayectorias, se suman formas de escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2004) con intermitencias e itinerancia por el sistema, especialmente en aquellos estudiantes que viven en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y con una acumulación de desventajas sociales.

En la provincia de Buenos Aires, una lectura de las trayectorias en la población adolescente evidencia que, junto con una significativa expansión entre 2006- 2019 del 20% - de un 24% en el sector privado y un 18% en el estatal- , los problemas de repitencia y abandono escolar, resultan difíciles de revertir a pesar de diferentes ciclos de políticas (2012- 2015 y 2015- 2019) que se focalizaron en mejorar las trayectorias escolares en este nivel. Dichas políticas, a pesar de sus diferentes enfoques técnicos políticos y concepciones del campo pedagógico, hicieron foco en promover variaciones de las condiciones de escolarización (organizativa y pedagógica), bajo la premisa que las mismas, podrían incidir en las trayectorias escolares.

---

<sup>4</sup> La investigación (2021-2022) se desarrolla en cinco escuelas secundarias del Conurbano (Partido de Quilmes) y del interior de la Provincia de Bs As (Partido de Dolores), en base a entrevistas semi estructuradas con Inspectores (regionales y distritales), directivos, grupos focales con docentes, estudiantes y equipos de orientación escolar.

<sup>5</sup> Según fuentes del Ministerio de Educación (2019) en base a la (EPH, 2019), asisten al nivel secundario un 95,4% de adolescentes de 12 a 17 años, con un incremento poblacional del 2% en comparación al 2011, con una mejora sustancial de seis puntos en el egreso, de los estudiantes de 18 y 19 años (54%), y más aún en los de 20 a 24 años (64%).

En este marco, se ubicaron una serie de dispositivos centrados, entre otros, en cambios del régimen académico de la escuela secundaria (Resolución 587/2011) orientada a afectar los mecanismos de promoción y evaluación; así como los planes de mejora institucional (2010) y la experiencia de Escuelas Promotoras (Resolución 748/2018, Krichesky, Gagliano y Lucas, 2021).

Esta última iniciativa, aplicada de forma gradual y progresiva en escuelas de gestión estatal y privada, en un contexto neoliberal de ajuste presupuestario, se propuso, entre otros aspectos, un cambio del formato escolar tradicional en las que se instituyó un trabajo docente con mayor concentración de carga horaria, evaluación colegiada, inclusión de un profesor acompañante de trayectorias y aprendizaje basado en proyectos.

No obstante, si bien este cúmulo de políticas para el nivel no permearon en cambios rotundos en las trayectorias de los/as estudiantes; en una lectura del periodo 2005-2019 en base un informe de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación bonaerense (2021) se registró para dicho periodo, una reducción del abandono escolar del 10,7% al 3,2%. Esta tendencia es muy auspiciante, si consideramos que un 55% de los/as adolescentes en edad de asistir a la escuela se encontraba por debajo de la línea de pobreza, un 19% por debajo de línea de indigencia, y el 11% de 15 a 19 años no estaba asistiendo al sistema educativo

Sin embargo, la repetición es el indicador que menos se modificó: se redujo de acuerdo a dichas fuentes provinciales en un poco más de un punto y medio, del 11,8 % al 10%. Los adolescentes que repiten, junto a la condena de hacer nuevamente el mismo año –bajo la premisa que el que no aprendió lo hará si transita el mismo camino por segunda vez- , se concentran según el Relevamiento anual de matrícula (2019) con un promedio del 11% para los primeros años, definitivamente más bajos, oscilando entre el 6% y el 8% para los del ciclo superior.

De todos modos, la desigualdad educativa se hizo más presente durante el período de pandemia, tal como lo muestran estudios del Ministerio de Educación Nacional (2020) que evidencian un acceso y uso desigual de tecnologías digitales y de conectividad en amplios sectores de la población: cerca de un 55%, que en el caso del AMBA asciende al 62%, de hogares que cuentan con una computadora en funcionamiento, un obstáculo real para sostener el vínculo pedagógico y variable diferenciadora socialmente en relación a la mentada continuidad.

A pesar de estas dinámicas sociales y un déficit en las políticas públicas por garantizar el ejercicio de derechos digitales que afectaron estructuralmente el trabajo pedagógico, en el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación, (ATR, 2020) de la Provincia de Bs. As. se identificó para la educación secundaria que un 91,7 % de la matrícula escolar ha sostenido la continuidad pedagógica, en tanto un 8% perdieron el contacto total o parcial con las instituciones, en una diversidad de situaciones que se singularizan en cada territorio. En este marco, la investigación realizada desde la Dirección de Investigación y Evaluación de la Provincia de Bs. As. (2020), en similitud al estudio de continuidad pedagógica a nivel nacional (MEN, 2020) señala que un 99% de los /as estudiantes ha tenido, en forma directa o intermediada por la familia, algún tipo de contacto con la escuela, ya sea a través de docentes, preceptores/ras o personal de los equipos de EOE. Los preceptores resultaron actores clave en el enlace con el estudiantado y sus familias.

Del mismo modo y de acuerdo a un estudio realizado, en pleno ASPO, citado anteriormente (Krichesky, Manzo, Pederzoli y Gagliano, 2020) se observó a partir de una encuesta destinada a docentes y otros actores del sistema educativo (entre otros inspectores y directivos), mayormente de la Provincia, que la proporción de estudiantes del nivel secundario desvinculados no excedió el 10% de la matrícula de las instituciones. Por otra parte, y en un plano cualitativo desde el relato de directivos y docentes se registraron a través de grupos focales como parte de la experiencia educativa, formas organizativas que posibilitaron tramas de proximidad en las relaciones pedagógicas, y la gestión de redes interinstitucionales (entre escuelas, junto con organizaciones y movimientos sociales, bibliotecas escolares u otros) como sostén del lazo social.

Sin duda la desconexión para muchos estudiantes pueden ser momentos de transición como accidentes vitales y puntos de bifurcación que deriven en escenarios de abandono y exclusión educativa, cuyo alcance lo advertiremos en el corto y mediano plazo o quizá nuevos modos de tramitar el regreso a clases presenciales a partir de una baja intensidad por su implicación en la vida escolar, mediada por diversas dimensiones, entre otras, las condiciones de escolarización, el capital cultural de las familias (Bourdieu, 1983) las relaciones de proximidad, confianza y reconocimiento, entre docentes y estudiantes, etc.

El Registro Institucional de Trayectoria Educativa (RITE), (Circular Técnica conjunta, noviembre 2020) permite disponer de información institucional nominalizada con los aprendizajes alcanzados y los pendientes (2020/2021). Al mismo tiempo da cuenta de rupturas transitorias y discontinuidades de las trayectorias de los estudiantes en el período de pandemia. En el campo de investigación en curso se observa que en las instituciones localizadas en los contextos sociales más críticos, las trayectorias discontinuas durante el 2021 alcanzan promedios cercanos al 15% duplicando las tendencias provinciales y de los partidos de referencia de dichas escuelas.

## **2. La Políticas educativas frente a la pandemia de COVID 19 y la covidiana**

Durante el 2020 en el marco de la pandemia, se desataron nuevos desafíos en nuestro país, al igual que a nivel global, a lo cual los sistemas educativos fueron respondiendo para acomodarse en tiempo récord a esta excepcionalidad sin precedentes, generando estrategias y normativas de articulación federal con su correlato territorial en la provincia de Buenos Aires. Antes de caracterizar las políticas y dispositivos diseñados y puestos en marcha en los sistemas educativos, cabe considerar la cuestión de la “covidiana”, como un neologismo que expresa las transformaciones acontecidas -y en curso- en la intersección de la vida cotidiana y las realidades de la pandemia. Con ese término procuramos identificar las alteraciones en los ritmos temporales y en las nuevas espacialidades que introdujo el confinamiento, el distanciamiento social y sus secuelas disruptivas.

### **2.1 La “covidiana” como expresión social de los ciclos pandémicos.**

Las transiciones aceleradas de una vida comunitaria, familiar y escolar fundadas en el supuesto nunca revisado de la perdurabilidad del lazo social de índole presencial, a otro de base digital/remota, afectó el conjunto de las configuraciones y vínculos con y entre personas, instituciones y conocimientos. Hubo efectos inéditos y combinados en la situación de salud, alimentaria, educativa y de sensibilidad psico-afectiva en las nuevas generaciones, tanto como en sus mundos de relación y condiciones de vida. Indagar sobre esos cambios sustantivos en la base de la vida social constituye un aporte a los modos en que las instituciones educativas afrontarán los desafíos de las “nuevas normalidades” suscitadas por la presencia multiforme de los procesos de “covidiana”.

Reconocer en primer lugar el carácter perturbador y humanamente traumático del escenario donde nos situamos, ayuda a comprender los modos en que fuimos arrojados a vivir los acontecimientos imprevisibles de un fenómeno global, distante y cercano. La historia del pasado inmediato de las últimas generaciones no había tenido experiencias de sufrimiento social y colectivo como el que la pandemia produjo en la comunidad.

En esa emergencia se distribuyen los riesgos de modos tan desiguales que profundizan las desigualdades preexistentes. Dubet (2016) se preguntaba si habíamos comenzado a preferir la desigualdad como modo natural de normalidad social. La pandemia vino a responderle sociedad por sociedad. En nuestro país generó múltiples y diferentes covidianas en cada ciudad, pueblo y barrio, modos de interiorizar una vida cotidiana ahora desafiada por otras formas de comunicarnos, jugar, estudiar, relacionarnos y presentarnos ante los demás. Condiciones atípicas y cuidados extremos - rápida y compulsivamente incorporados- se tornaron naturales, extrañamente normales, afectando el núcleo duro de los ritos sociales cotidianos, con sus previsibles repeticiones y seguridades ontológicas. El primer efecto masivo consistió, para una inmensa mayoría de los estudiantes, en un desplazamiento, una rotunda migración de los espacios presenciales/convivenciales a los virtuales, atravesados por desiguales plataformas de inscripción.

Junto con las migraciones compulsivas el otro elemento de profunda naturaleza pedagógica fue el distanciamiento social y con él, la sospecha, el temor y la desconfianza ante la enfermedad, el dolor y la muerte. La covidiana como precaria estrategia de adaptabilidad a contextos de alta excepcionalidad atravesó clases sociales, políticas públicas y territorios. No afectó del mismo modo a los sujetos concretos y tampoco se expresó con las mismas narrativas en los muros de Facebook como en otras tantas redes sociales. Hasta los mismos objetos de la investigación en curso se vieron recursivamente afectados a medida que se desplegaba el contexto pandémico.

Los tiempos y los espacios se desmembraron cambiando expectativas, promesas y afectos, los tres elementos intangibles que llegan a caracterizar la cultura escolar en diferentes historicidades. Esos fragmentos no pudieron articularse por una narrativa común que les ofreciera sentido y propósito. No obstante, la resiliente capacidad adaptativa de muchísimos docentes supo consolidar estrategias de cuidado, devenido en un gran organizador de la vida escolar

on/off line. Ese cuidado cercano supo interpelar como semejantes e iguales a tantos jóvenes que no tenían ninguna línea de pertenencia a que aferrarse.

Un efecto que atravesó la subjetividad de las nuevas generaciones se materializó en el borramiento de las culturas escolares respecto a los mundos audiovisuales del juego y el entretenimiento. El uso y apropiación asimétricos y desiguales de las pantallas desplegó significaciones epocales, las cuales nos permiten acceder a la fragilizada estructura social resultante de la crisis catalizada por la pandemia. Llegado a este punto es válido preguntarse en qué derivó la calidad de vida para niños y adolescentes que se vieron asediados por el encierro, una sorpresiva “coacción icónica”, y la falta de comunicación real con sus pares y amigos generacionales.

La “covidianía” como producción de lo común-atípico hizo visibles las distancias variadas de lo social. Distancias signadas por las desigualdades preexistentes/persistentes, distancias de los cuerpos, separaciones y confinamientos.

Un control biopolítico de los cuerpos infantiles y juveniles (Nadesan, 2010) se desplegó en todos los protocolos de la covidianía. Los modos en que los cuerpos fueron afectados constituyen un singular problema pedagógico que impacta en las sociabilidades digitales y la naturaleza del peculiar lazo social que allí se constituye. Un ejemplo dos años más tarde de haberse iniciado la pandemia lo prueba. Muchos adolescentes – reportado por docentes de diferentes instituciones- en las clases de educación física al caerse, por cualquier circunstancia, se quiebran con mucha facilidad. Esa caída, esa fractura, condensa años de desnutrición, pobreza y descuido. En un hecho aislado está toda la estructura social con todos los derechos ausentes o vulnerados.

Muchas capacidades que habitualmente se realizaban quedaron paralizadas y el estrés normal de la vida no pudo afrontar los desafíos oscuros presentes en la covidianía del ciclo pandémico: la consecuencia impactó en la salud mental de las generaciones y sus vínculos de crianza, socialización y formación sistemática escolar. Muchos conocimientos tácitos incorporados a las convivialidades presenciales se debilitaron y, en muchos casos, desaparecieron. Un análisis interseccional de las condiciones de vida material y simbólica de los estudiantes – en sus barrios y territorios- arrojaría una nueva luz para reformular el orden educativo, en un prospectivo escenario post-pandémico. Estudiar las interacciones verbales sin presencialidad física –el trabajo educativo de la conversación formativa- resulta desafiante para el conocimiento y la investigación (Wolf, 2000).

La vida cotidiana se caracterizó históricamente como el conjunto de actividades reiterativas y periódicas que hacían previsible los comportamientos e interpretaciones sociales al sostener el entramado del tejido colectivo (Heller, 1994). Los saberes tácitos de esa vida cotidiana fueron los que entraron en disipación con la pandemia. Muchos docentes no pueden reconocer a qué punto de la vida escolar pre-pandémica han vuelto. Sienten que sus recursos profesionales no pueden abordar las nuevas realidades “explotadas” en las que se desempeñan. Con seguridad, nuevas clasificaciones regresivas de infancias y adolescencias adjetivadas hayan surgido en el bienio más intenso de pandemia.

La vida cotidiana de impronta social y comunitaria, presencial y corporal devino existencia doméstica y privatizada en “covidianía”. Un análisis crítico y reflexivo de la situación de “covidianía” permitirá poner en perspectiva la recuperación de esos saberes y rituales y las posibles líneas de reparación en clave de derechos de la vida en común. Los lazos sociales territoriales fueron desafiados y las relaciones virtuales devinieron en nuestra casi única cotidianidad. La “covidianía” mezcló los lenguajes del cuidado con los del conocimiento y la crianza, afectando las competencias sociolingüísticas, emocionales y el lenguaje escrito. Al interior de una alta aceleración histórica, las condiciones de vida expuestas están construyendo – de modo incierto y contingente- un nuevo sentido común de cuidado y conocimiento.

A raíz de lo expresado surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo transmitir la cultura en contextos de “covidianía” signados por alta incertidumbre, azar e imprevisión?, ¿qué orientaciones se presentan desde las políticas ante las responsabilidades del cuidado de la vida colegiada?, ¿qué lecturas hicieron las sucesivas políticas públicas y su despliegue de normativas y resoluciones de las transformaciones situadas generadas por los efectos de la pandemia en la vida cotidiana de comunidades, familias y estudiantes?

## 2.2. Acuerdos federales y de la provincia de Bs As para la continuidad pedagógica

Desde el Consejo Federal de Educación (CFE) se produjeron una serie de Resoluciones (366/20, 367/20, 368/20, 369/20) a partir de las cuales se fueron reconstruyendo criterios comunes para todas las jurisdicciones educativas del país. Se establecieron entre otras acciones, tres formas complementarias de funcionamiento de las escuelas: presencial, no

presencial (virtual) y una tercera combinando ambas modalidades. Por otra parte, se articularon a través de estas resoluciones parámetros de qué enseñar, cómo enseñar, y se generaron propuestas de formatos y dispositivos de organización curricular y prácticas pedagógicas, de evaluaciones y registros de las trayectorias de las y los estudiantes, con el fin de garantizar una continuidad del vínculo pedagógico. Transcurrido el primer semestre (2020), con una primera instancia de evaluación de la continuidad pedagógica (Ministerio de Educación 2020), se generó un programa de acompañamiento para la revinculación de estudiantes desvinculados de sus docentes y escuelas (Resolución 369/20, Programa: “Acompañar: Puentes de igualdad”).

A partir de este planteo normativo federal, en la provincia de Buenos Aires se desarrollaron una serie de orientaciones para la intervención en situaciones complejas y de vulneración de derechos con intervención de los equipos de orientación escolar y el fortalecimiento de acciones de cuidado. Entre las normativas que regulan la enseñanza, encontramos aquellas que plantean la modificación y ampliación del ciclo lectivo y los particulares modos de cursada y prácticas escolares, entre otros aspectos organizacionales. A través de la Resolución (417/2021) se propuso un programa para trabajar el fortalecimiento de las trayectorias educativas” (FORTE) de las y los estudiantes bonaerenses con orientaciones para la reorganización del equipo docente.

Al mismo tiempo y en consonancia con acuerdos federales (entre otros la Res del CFE N° 363/20 y N° 367/20) que dan marco a la reorganización institucional, curricular, de la enseñanza y evaluación, se aprueba el “Currículum Prioritario” que va a enmarcar la selección y reorganización de los contenidos a trabajar en todos y cada uno de los niveles y modalidades del sistema. Dichas orientaciones promovieron la reorganización pedagógica que tomó como unidad integrada el bienio 2020-2021. Esta unidad pedagógica, requiere de un trabajo conjunto y articulado intra-nivel e inter-niveles e implica definiciones que inciden sobre la organización curricular e institucional prevista, en la consideración a los tiempos y espacios que serán necesarios para lograr los propósitos de enseñanza, en un calendario escolar excepcional y extendido.

Finalmente, en otro grupo de normativas podríamos leer aquellas que promueven y regulan dispositivos de revinculación de estudiantes con su escuela; para ello con la Resolución N°1819/20 y 2815/20 de la DGCyE se aprobó el Programa “Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación, y ATR Verano” (2020-2021). El objetivo de ambas normativas consistió en restablecer el vínculo pedagógico con los establecimientos educativos a través de la incorporación de Acompañantes de Trayectorias Educativas (ATR), como correlato jurisdiccional del programa “Acompañar: puentes de igualdad” (Resol. 369/20)

Hasta acá hemos revisado un conjunto de normas que enmarcaron y canalizaron el funcionamiento y la continuidad de las prácticas educativas del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Más allá de su provisionalidad, todas ellas dan una descripción sumaria acerca de las políticas públicas educativas en el marco de la pandemia COVID 19 vinculadas a los procesos escolares de enseñanza, la reorganización del propio sistema y las propuestas de programas y dispositivos para el fomento y la revinculación de estudiantes que han interrumpido sus trayectorias educativas.

### **3- La producción de conocimientos sobre educación y pandemia en las universidades: una aproximación desde una perspectiva federal**

En este punto se presenta un análisis preliminar de las investigaciones producidas en instituciones universitarias de nuestro país. Se hace referencia particularmente a aquellas producciones realizadas en universidades públicas que forman parte de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) Cuyo, Sur, Centro y Metropolitano<sup>6</sup>. Por otra parte, y como resultado de este abordaje preliminar se analizan un conjunto de vacancias existentes en el campo de la investigación educativa.

---

<sup>6</sup> El sistema educativo en el nivel superior universitario se organiza a partir de los denominados Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES) integrado por los ministros de educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas. Entre otras funciones en el ámbito regional tiene como propósito actuar como órgano de coordinación y consulta del sistema de Educación Superior; examinar las ofertas de Educación Superior existentes y las demandas de formación de recursos humanos, a nivel universitario y no universitario.

### 3.1. Perspectivas de análisis de las investigaciones y núcleos de problemas

En principio es necesario señalar que ya sea como eje central de las indagaciones, o como telón de fondo, la pregunta por las desigualdades está presente en la mayor parte de las investigaciones relevadas<sup>7</sup>. En ese contexto varias de las producciones se preguntan cuáles son las posibilidades de escolarización de las y los estudiantes en contextos de incremento de las desigualdades, mientras otros trabajos toman como sujetos a las y los trabajadores de la educación, donde el tema de las desigualdades también se indagan en clave de género, señalando que en ámbitos altamente feminizados como lo es el de la docencia, la pandemia ha intensificado las tramas de la desigualdad, en tanto gran parte de estas mujeres deben trabajar también cuidando de sus familias y ocupándose de las tareas domésticas (Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2021).

En este marco, varios trabajos recuperan e historizan conceptos tales como segmentación, segregación (Anderete Schwalt, 2021) o fragmentación educativa, aluden a la “reconfiguración de las desigualdades” (PISAC, 2019) y distinguen y/o entrecruzan los diversos tipos de desigualdades: territoriales, jurisdiccionales, entre otras. Un ejemplo de estos trabajos son aquellos que indagan cómo se articulan las características propias de las instituciones con los contextos de desigualdad en que están insertas para responder a la educación en contexto de pandemia (Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021), o cómo mirar las políticas de virtualización en un contexto de desigualdades preexistentes entre las diversas jurisdicciones de nuestro país (Di Piero y Miño Chiappino, 2020).

La pregunta por los accesos ha sido otro gran problema de indagación enmarcado en las desigualdades. Así hay trabajos que se preguntan por la disponibilidad a Internet, la velocidad y los dispositivos con acceso empleados por las y los estudiantes (Artopoulos 2020), mientras otras indagaciones se preguntan cómo se articulan la denominada segregación educativa con la brecha digital producida por el acceso desigual a las nuevas tecnologías (Anderete Schwalt, 2021).

Los trabajos preocupados por indagar las estrategias pedagógicas, lo hacen teniendo en cuenta las variantes estructurales de la oferta educativa, como el sector de gestión (si es pública o privada), el nivel socioeconómico de la población que reciben, y atributos de nivel meso-social de la escuela (tales como el prestigio atribuido, el uso de TIC previo al ASPO, las orientaciones del equipo de conducción durante el ASPO, su acompañamiento y la presión percibida por docentes en la virtualización de contenidos). Señalan que todos estos elementos permiten estudiar las desigualdades educativas en las estrategias docentes desarrolladas durante el confinamiento (Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021). Por su parte, quienes analizan las condiciones de trabajo, lo hacen desde la perspectiva de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y de estudios recientes sobre el teletrabajo (Dabenigno y Meo, 2021).

Entre los núcleos problemáticos que abordan algunas de las investigaciones relevadas (Cuadro 1) aparece también la preocupación por analizar qué tipo de respuestas dieron diversos países en materia educativa en el contexto inédito de la pandemia COVID 19 (Artopoulos, 2020), así como por analizar lo que acontece con las políticas educativas que emanan desde los diversos ámbitos de gestión (PISAC, 2019), apelando para ello a la revisión y el análisis de las normativas o al análisis de las trayectorias de las políticas de virtualización para el nivel secundario (Ligado a este tema aparece el interés por mirar el modo en que las y los docentes “ponen en acto”, se apropian -o no- de esas políticas (Meo, 2020) así como por mirar el modo en que estas políticas se articulan con otras pensadas para los territorios barriales.

El análisis de las políticas registra una serie de variantes en términos de las perspectivas que se utilizan. En este sentido, se encuentran trabajos donde siguiendo los aportes de Stephen Ball se señala la necesidad de concebir a las y los profesores, como actores políticos en diferentes ámbitos que “ponen en acto” las políticas (Meo, 2020). Otros trabajos preocupados por indagar las políticas de virtualización empleadas por las distintas jurisdicciones de nuestro país, hacen uso para su análisis del término “trayectoria”. Con el mismo se hace referencia al recorrido de esas políticas, a las experiencias que suscitan a lo largo del tiempo. Agregan que en el análisis de ese recorrido, las experiencias previas puede impactar de manera diferencial y propiciar escenarios de ventajas y desventajas que amplían las desigualdades jurisdiccionales respecto de las políticas de virtualización (Di Piero y Miño Chiappino, 2020). La idea de seguimiento de trayectoria aporta una óptica distinta al análisis de la política donde lo que se mira es la capacidad de agencia de los sujetos, sus trayectorias sociales o vitales.

---

<sup>7</sup> El proyecto PISAC-COVID-19: La sociedad argentina en la Postpandemia. Proyecto: “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”, comprende la participación de diversas universidades del país entre las que se contempla: UNC, FLACSO, CIS/IDES-CONICET, UNGS, UNCA, UNCo, UBA

**Cuadro 1: Núcleos de problemas abordados en la investigaciones producidas en las universidades comprendidas en el CPRES (Centro, Sur, Cuyo, Metropolitano)<sup>8</sup>**

<b>CPRES</b>	<b>NÚCLEOS DE PROBLEMAS</b>
<b>CENTRO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mirada en torno de los aprendizajes desde una perspectiva situada, constructivismo vigotskiano</li> <li>- Políticas y tensiones de la inclusión social y educativa en la cotidianidad de escuelas secundarias emplazadas en ciudades-barríos de Córdoba capital</li> <li>- Nuevas formas de comunicación entre actores escolares</li> <li>- Vínculo entre familias y escuela en contextos de virtualidad</li> <li>- Labor pedagógica de los docentes</li> <li>- Experiencias de aprendizaje en la virtualidad</li> <li>- Relaciones entre escuelas y territorios en contextos de pandemia: acerca de los tejidos barriales</li> </ul>
<b>METROPOLITANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias internacionales en educación en contexto de pandemia</li> <li>- Trayectorias de las políticas de virtualización</li> <li>- Reconfiguración de las desigualdades</li> <li>- Estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional</li> <li>- Experiencia docente e intensificación de su tarea.</li> <li>- Percepción docente respecto de la políticas educativas</li> <li>- Conectividad y acceso a dispositivos en docentes y estudiantes</li> <li>- Discursos sobre las escuelas en los grupos de whatsapp</li> </ul>
<b>SUR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Política Educativa y dispositivos para la vuelta a clases</li> <li>- Segmentación del sistema educativo y acceso a tecnologías</li> </ul>
<b>CUYO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los docentes en el modelo de educación virtual.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Mirando en clave de territorios y de las relaciones políticas que se tejen allí, algunos trabajos a partir de una mirada casi etnográfica, hacen visibles ciertas formas de solidaridad barrial y comunitaria, precedentes a la pandemia pero que vuelven a ponerse en juego en el contexto pandémico. Estos trabajos señalan la importancia de la existencia de estas redes territoriales para el sostenimiento de la continuidad pedagógica desde las escuelas (Bocchio, 2020).

Otro gran núcleo de indagación que aparece en las producciones relevadas tiene que ver con las formas que adoptan las comunicaciones y/o los vínculos pedagógicos mediados por TIC en contexto de pandemia, especialmente los que se producen entre las familias y las escuelas o entre docentes y estudiantes. Hay trabajos que indagan las características que asumen las narrativas parentales en el marco de los intercambios de los grupos de mensajería instantánea y las formas de vinculación de las escuelas con las familias y entre las familias mismas (Olmos, 2021).

En menor medida aparecen trabajos que se preguntan por lo que acontece con las estrategias de enseñanza o las prácticas pedagógicas en el marco de la enseñanza virtual o durante el regreso a clases presenciales (Ardini, Herrera, González Angeletti, Secco, 2020;). En relación con las condiciones de trabajo de las y los docentes en el marco de la enseñanza virtual, se señala que se ha dado un proceso de ampliación de la jornada laboral y que ello ha impactado negativamente en la carga mental de los/as docentes (Dabenigno y Freytes Frey y Meo, 2021), en tanto lo que se ha producido es una intensificación de la tarea (Gluz, Vecino, Martínez del Sel, 2021).

Finalmente cabe mencionar un núcleo de problemas vinculados a las experiencias de las y los estudiantes. Si bien son menores en proporción, aparecen aquí investigaciones preocupadas por el aprendizaje de las y los estudiantes del nivel secundario en el marco de la virtualidad (Ardini, Barroso, Contreras y Corzo, 2020), investigaciones que buscan verificar lo que acontece con la “subjetividad estudiantil” (Zorzi, 2020), que procuran analizar los significados construidos por

<sup>8</sup> Para conocer las universidades nacionales que integran cada CEPRES sugerimos ver el siguiente link: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/consejos-regionales-cpres>

estudiantes de nivel secundario respecto de experiencias educativas en tiempos de pandemia, indagando sus emociones, vínculos y procesos de aprendizajes y de agencia (Elisondo y De La Barrera, 2022), Se identifican en estos trabajos emociones como: agobio, estrés, frustración, ansiedad, angustia, impotencia, confusión, desmotivación y aislamiento. También se identificaron desigualdades en cuanto al acceso a conectividad y dispositivos digitales y una preocupación de las y los estudiantes por los vínculos y los aprendizajes no logrados

### 3.2 Acerca de las vacancias en la investigación sobre pandemia y sistema educativo

Las vacancias de saberes y prácticas que hemos podido identificar, siempre con carácter prospectivo, provisorio y conjetural, están inscriptas en esta disrupción traumática del Covid-19, que es la crisis multisistémica más grave e importante en lo que va del siglo XXI. A este respecto, nos importa una perspectiva de análisis que problematice algunos de los efectos que la pandemia y su confinamiento generó en los procesos formativos de la escuela secundaria argentina, algunos de los cuales aguardan miradas cualitativas de indagación tanto como aproximaciones cuantitativas que- como muchos aprendizajes- aún no se produjeron. El tiempo vivido y significado ha visto una profunda movilización de saberes en nuevos dispositivos didácticos y relacionales, una intensa transferencia de conocimientos, intereses y valores – en ambas direcciones- entre la escuela y la comunidad territorial de familias y actores locales. Desagregaremos las vacancias identificadas en siete ejes.

El primero está referido al lugar alcanzado en las representaciones de instituciones y sujetos por lo público-digital en el período pandémico, deslizamientos que se mueven de lo común escolar viajando a espacios privados, dinámicas familiares y sus posibles y variadas articulaciones comunitarias, esto es con clubes, sociedades de fomento, consejos escolares, consejos locales. Necesitamos saber la importancia que ha tenido esta tensión entre lo público digital y lo público analógico en la reproducción de las condiciones de vida y estudio de la comunidades educativas territoriales.

El segundo eje está vinculado a los procesos de des-ciudadanización de diferentes colectivos y minorías que produjeron desvinculaciones o exclusiones variadas y múltiples, y allí la pregunta que nos hacemos es qué conocimientos necesitamos movilizar para un nuevo proceso de re-ciudadanización, que problematice las nuevas deudas socio-educativas, tanto en el plano público digital como en el público analógico y sus afectaciones en términos de la salud mental de adolescentes y jóvenes, en sus códigos culturales intrageneracionales y la emergencia de nuevas grupalidades con diferentes lógicas de interacción y experiencias de subjetivación. En este sentido, ¿podría pensarse en la ampliación de la jornada escolar en el nivel secundario con adecuaciones institucionales específicas?

El tercer eje de vacancia está vinculado al interés por levantar cartografías de análisis interseccional, condición de clase, identidad de género y étnica, registros de opresión y vulneración de derechos en niños y adolescentes. La pandemia produjo contradictoriamente derechos realizados junto a derechos vulnerados pero carecemos de un mapa que nos oriente para la reparación de unos y consolidación de otros. En ese aspecto nos interrogamos acerca del lugar que ocupa el Estado jurisdiccional y local y las instituciones de la comunidad educadora en las políticas de cuidados humanos, que son los que han sido más seriamente afectadas, cómo podemos reconectar –habilitando estrategias de afrontamiento resilientes- con las tradiciones y saberes locales y territoriales. Cuidar hoy también puede significar considerar el acceso a Internet como un derecho humano esencial.

El cuarto eje está vinculado con los contextos rurales y de islas como zonas poco exploradas a raíz del Covid 19 y su efecto en el sistema educativo y los procesos de escolarización. Nos urge saber qué significados se elaboran en dichos espacios rurales; las sinergias derivadas de la continuidad presencial de la educación pública y sus conexiones con los mundos públicos virtuales; todo ello enriquecería nuestra mirada del mundo rural argentino en las múltiples escalas de su desarrollo territorial. Son las pequeñas escuelas las que más han experimentado con formas de organización escolar exitosas en pandemia que podrían expandirse y adecuarse a otras. El uso de todo el espacio escolar de la escuela como ámbito de aprendizaje más allá del aula ha sido oportunidad de nuevos aprendizajes en secuencias didácticas más amplias y proyectivas.

El quinto eje refiere los efectos derivados del control biopolítico de las vidas digitales y corporales de adolescentes y jóvenes (Nadesan, 2010). Las preguntas que nos hacemos están vinculadas a cuáles son los efectos en la transmisión cultural de la escuela secundaria en relación al crecimiento exponencial de la biométrica como monitoreo vigilante continuo y sus consecuencias en las concepciones de autoridad cultural docente y sentidos seguros del aprendizaje institucional.

La penúltima vacancia abordada está referida a nuevos derechos conquistados y otros debilitados, omitidos y olvidados en tiempos de pandemia. Muchos aprendizajes se han desplegado acerca de los deberes que tenemos como comunidad política, la necesidad de cohesión social y el derecho a volver a creer en las instituciones formativas; en fin, en esos inéditos escenarios creemos ver nuevos derechos humanos para el siglo XXI. Los mismos demandan un trabajo de curaduría pedagógica en razón de los múltiples recursos y fuentes de información disponibles.

Finalmente, un último eje está vinculado a los nuevos vocabularios como reflejo de prácticas docentes y estudiantiles emergentes, trabajos colaborativos por proyectos, interdisciplinarios e interinstitucionales. Allí nos interesa averiguar el vaciamiento de algunos conceptos y el nacimiento de otros nuevos y cuánto futuro tienen los conceptos y las palabras que se abordan desde las políticas de conocimiento y de cuidado, qué componente de potencial prospectivo, qué horizonte semántico de transformación de estructuras y prácticas orientan esos nuevos vocabularios, qué pedagogías activas y alternativas al sistema tradicional pueden habilitar y promover.

### **A modo de síntesis**

Luego de transitar por diferentes radiografías en torno a las trayectorias educativas en períodos previos a la pandemia y en los momentos de inicio de la misma se ratifican problemáticas asociadas a una mejora en la cobertura. En ese contexto ciertas tendencias que asumieron las políticas y su cruce con la covidiana, nos hacen estar delante de una extraordinaria experimentación pedagógica generalizada de docentes de todo el país. .

Se abren en este marco nuevos desafíos para las políticas y la investigación. Por una parte, la llamada re vinculación y por lo tanto reconstrucción del lazo social se constituye en un horizonte necesario de transitar, en tanto la escuela como soporte y espacio de hospitalidad, resulte abierta a nuevas invenciones en el trabajo pedagógico y didáctico, que al capitalizar la experiencia pasada en pandemia reponga un legado cultural común para todos/as los adolescente y jóvenes que transitan por este nivel. En un plano organizacional, experiencias de reingreso a la educación secundaria o de aceleración de aprendizajes, ya acumuladas en políticas educativas de la Provincia y en el resto del país, con cambios del formato escolar tradicional, pueden oficiar de referencia para disponer de opciones de cursada, más individualizadas, con itinerarios más flexibles, optatividades y acciones tutoriales y relaciones pedagógicas centradas en un reconocimiento del otro asociado a la condición de sujeto de derechos sociales y educativos.

Por otra parte, las investigaciones producidas sobre el nivel secundario permiten verificar que un alto porcentaje de los trabajos toman como sujetos preferenciales de indagación a los adultos de las instituciones, principalmente a las y los docentes, aunque también aparecen las voces de los equipos directivos. Tal como se abordó en el anterior punto entre aquellas investigaciones que abordan el tema de las desigualdades se señala, respecto de la cuestión del acceso a la conectividad y a los dispositivos, que la variación en la velocidad de la primera y la calidad de los segundos, impacta en la intensidad del vínculo entre docentes y estudiantes.

Respecto de las trayectorias de las políticas de virtualización algunos estudios señalan notables diferencias según las jurisdicciones: mientras algunas fortalecieron sus propuestas otras establecieron cierta continuidad con el planteo de los primeros meses, quedando capturadas y paralizadas en ese momento inicial. Asimismo, se verifica en los documentos y normativas producidas por las gestiones un viraje desde la preocupación por la enseñanza a temas tales como la revinculación, la evaluación, la presencialidad y la conexión entre los ciclos 2020-2021.

En relación con aquellos trabajos que indagaron las estrategias docentes con las diversas desigualdades como telón de fondo, se señala que la pandemia puso de manifiesto un cúmulo de una serie de desigualdades previas en las experiencias con TIC según el sector de gestión y las necesidades básicas de las y los estudiantes, con una situación más favorable de instituciones del sector privado y de NSE alto. El trabajo docente en el marco de la enseñanza virtual es concebido según algunas de las investigaciones, como oportunidad, pero también como prácticas atípicas, complejas y desiguales.

En este sentido es notoria la ausencia de las voces de las y los estudiantes, quienes aparecen solo en escasas excepciones. Muchos proyectos de investigación tuvieron que cambiar en el devenir de los acontecimientos, tanto sus objetos de estudio así como las formas de indagación, e incluso, repensar los temas y problemas a abordar. De todos modos, dichas voces y esos trabajos demandan una política de archivos que resguarde las memorias humanas y pedagógicas de los dos años de pandemia con el objeto de capitalizar esa experiencia traumática y excepcional y

constituirse en vanguardias de innovación pedagógica que piensen sistemática y prospectivamente alternativas al sistema tradicional.

## Referencias bibliográficas

Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>

Ardini C., Barroso M.B., Contreras I. & Corzo I. (2020) *Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba.

Ardini, C., Herrera, M. M., González Angeletti, V. y Secco, N. E. (2020). *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba <http://transmediacordoba.org.ar/covid-19-la-experiencia-educativa-en-el-contexto-de-la-pandemia>.

Artopoulos, A. (2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?* (Informe). [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu\\_Conectividad\\_Coronavirus\\_.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf)

Ball, S. J. & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115

Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).

Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Folios Ediciones.

Dabenigno, V., Freytes Frey, A., y Meo, A. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Itinerarios Educativos*, (14), e0004.

Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 2(54), pp. 42-58.

Dubet, F. (2016) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.

Elisondo, R. C., y de la Barrera, M. L. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). *Cuadernos de Investigación Educativa* (1).

Gluz, N; Vecino, L; y Martínez del Sel, V. (2021) ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, 40, 141–170.

Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.

Krichesky, M. Gagliano, R. y Lucas, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación Relapae*, 8(14).

Krichesky, M., Manzo, A., Pederzoli, S. y Gagliano, R. (2020). Pandemia y escuela. Del aislamiento social preventivo y obligatorio al regreso a las aulas. *Revista IRICE/CONICET*, 41.

Meo, A. I. (2020). Impact of Covid-19 on secondary school teaching in Argentina. *Discover Society* <https://discoversociety.org/2020/05/06/impact-of-covid-19-on-secondary-school-teaching-in-argentina/>

Ministerio de Educación de la Nación - Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Informe Preliminar: Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, Encuesta a Equipos Directivos y Encuesta a Hogares*.

Nadesan, M. (2010). *Governing childhood into the 21 st century: biopolitical technologies of childhood management and education*. Palgrave Macmillan.

Subsecretaría de Planeamiento. Dirección Provincial de Investigación y Evaluación (2020). *Educación secundaria en la Provincia de Bs As*. Gobierno de la Provincia de Bs As.

Wolf, M. (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.

## Documentos consultados

Ministerio de Educación de la Nación (2020) Resolución N°108. Suspensión clases presenciales en niveles inicial, primario, secundario. 16 de marzo de 2020. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491>

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución N°366. Nuevas formas de escolarización. 25 de agosto de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_366\\_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución N°367. Priorización curricular - Reordenamiento temporal - Organización de la enseñanza. 1 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_367\\_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución N°368. Criterios de evaluación, calificación, acreditación, promoción y graduación para los diferentes niveles educativos. 25 de agosto de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_368\\_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución N°369. Objetivos del Programa Acompañar, Puentes de igualdad. 1 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_369\\_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución N°363-20 orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Consejo Federal de Educación (2020) Resolución N°367-20 Definiciones de la priorización curricular. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

D.G.C. y E. (2021) Resolución 417. Programa FORTE. 5 de febrero de 2021. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/OYWeIKld.html>

Dirección Provincial de Educación Secundaria Dirección de Educación de Gestión Privada Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Dirección de Educación Especial Dirección de Educación Artística Dirección de Educación Física. Circular Técnica conjunta N° 1/2020 NOVIEMBRE 2020 El Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza. Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-09/RITE.pdf>

D.G.C. y E. (2021) Resolución 1819. Programa para la intensificación de la enseñanza +ATR. 31 de agosto de 2021. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://abc.gob.ar/sites/default/files/rsc-2021-22529776-gdeba-dgcye.pdf>

D.G.C. y E. (2020) Resolución 2815. Verano ATR. 15 de diciembre de 2020. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2815/223676>

**Fecha de recepción:** 31-5-2022

**Fecha de aceptación:** 22-6-2022

# SECCIÓN GENERAL



# Evaluación formativa en educación a distancia en tiempo de la pandemia covid-19: una aproximación al estado del arte

Formative evaluation in distance education during the covid-19 pandemic covid-19: state of the art approach

COPADO, Ana<sup>1</sup>

Copado, A. (2022). Evaluación formativa en educación a distancia en tiempo de la pandemia covid-19: una aproximación al estado del arte *RELAPAE*, (16), pp. 68-80.

## Resumen

Debido al cierre de las universidades públicas y privadas a consecuencia de la pandemia COVID-19, a partir de marzo 2020 en las universidades mexicanas se originó la migración del currículum presencial hacia las clases a distancia mediante el uso de las tecnologías digitales, situación inédita en la historia de la educación superior en México, por lo que, se proyectan cambios inciertos en el proceso educativo que impactan en el contexto de la evaluación formativa del aprendizaje a distancia digital. En el presente artículo se establece como objetivo central, identificar las aproximaciones teóricas y metodológicas para llevar a cabo la evaluación formativa en un curso de educación a distancia en tiempo de pandemia COVID-19. Se planteó una ruta metodológica para la construcción del estado del arte que integró 3 etapas: heurística, hermenéutica y holística, las cuales detonaron hallazgos y resultados sobre las problemáticas pedagógicas y tecnológicas en el proceso de la evaluación a distancia que integran 3 dimensiones de análisis hermenéutico. La primera: proceso de evaluación a distancia digital; la segunda: problemas pedagógicos y tecnológicos; y la tercera: vínculo pedagógico. Se concluye que el proceso de evaluación formativa del aprendizaje en cursos a distancia requiere ser realizado desde una perspectiva dialógica entre profesor y estudiante como elemento que orienta este proceso. Asimismo, se identificaron diferentes marcos teóricos que fundamentan la evaluación formativa en educación a distancia.

**Palabras Clave:** evaluación formativa/ aprendizaje/ educación a distancia/ pandemia COVID-19/ universidades mexicanas.

## Abstract

Due to the closure of public and private universities as a result of the COVID-19 pandemic, at March 2020 in Mexican universities, the migration of the regular class (face-to-face) to on line classes through the use of digital technologies, an unprecedented situation in the history of higher education in Mexico, so that uncertain changes are projected in the educational process that impact the context of formative assessment of digital distance learning. The objective of this article is to identify the theoretical and methodological approaches of the formative assessment at COVID-19 pandemic time. A methodological way was proposed for the construction of the state of the art that integrated 3 stages: heuristic, hermeneutic and holistic, which results on the social and educational problems, gaps and findings in the process of formative distance evaluation, represented as elements of analysis and arguments that allowed the integration of 3 dimensions of hermeneutic analysis. The first: digital distance evaluation process; the second: pedagogical and technological problems; and the third: pedagogical conversation. It is concluded that the formative evaluation process of learning in distance courses requires to be carried out from a dialogic perspective between teacher and student as an element that guides this process.

**Keywords:** formative assessment/ learning/ distance education/ pandemic COVID-19/ Mexican universities

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Tlaxcala, México / anacopado@gmail.com

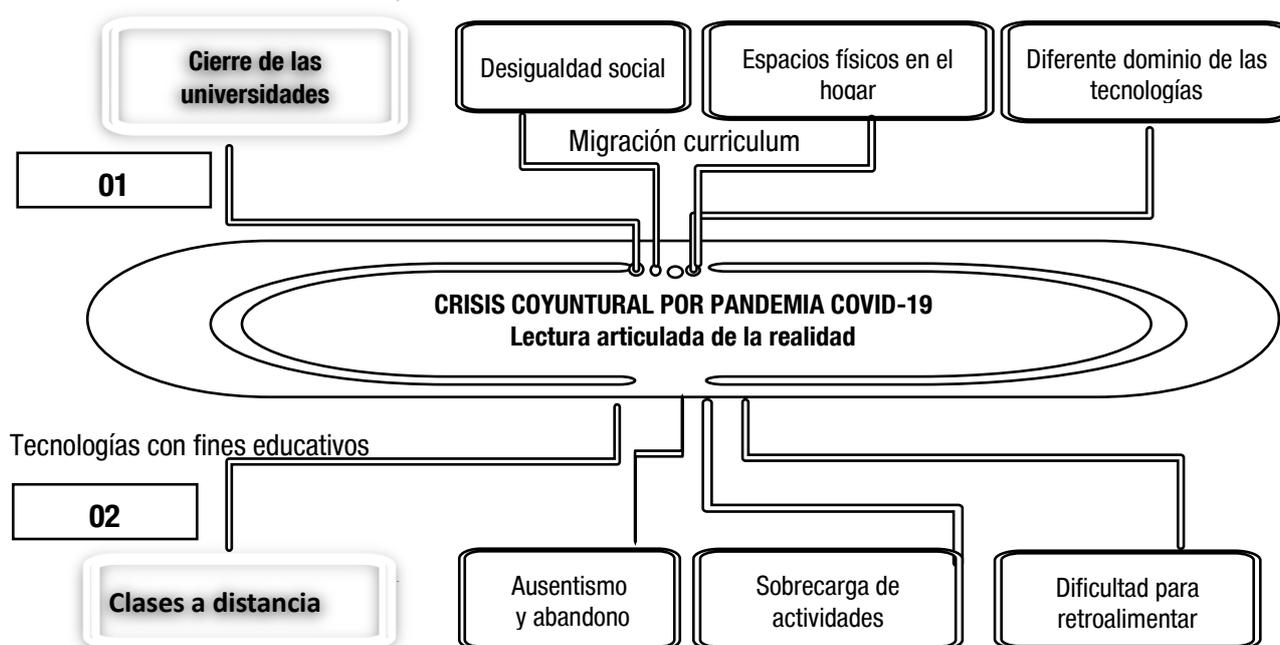
## Introducción

La construcción del estado del arte sobre evaluación del aprendizaje en educación a distancia permitió delimitar el concepto de la evaluación formativa para fomentar en el estudiante una reflexión que le ayude a orientar su aprendizaje de acuerdo con las preguntas ¿hacia dónde voy?, ¿dónde estoy ahora? y ¿cómo sigo avanzando?, por mencionar algunas acciones que pueden orientar la actitud activa del estudiante para mejorar sus aprendizajes (OREALC, 2020). El propósito central de este artículo es mostrar las tendencias y hallazgos encontrados en la elaboración del estado del arte que muestre los factores que afectan el proceso de evaluación formativa del aprendizaje en cursos de educación a distancia en el nivel superior en tiempo de pandemia.

El proceso de evaluación formativa del aprendizaje se enmarca en la experiencia referida por García Aretio (2021a) sobre la educación a distancia digital vivida de manera forzada ante el cierre de las universidades. El uso de las tecnologías digitales como medio para continuar el proceso educativo a distancia, además del desconocimiento sobre cuándo terminará la pandemia COVID-19 son planteamientos que aumentan la incertidumbre del futuro de la educación (Barrón, 2020). Entonces, es necesario repensar e iniciar una innovación sobre el proyecto curricular formal en el que incluya saberes fundamentados que impacten en el currículum vivido, que manifiesten argumentos y experiencia de lo común y cotidiano que viven profesores y estudiantes en el proceso educativo que se desarrolla en tiempo de emergencia (Orozco, 2020).

Ante los problemas que dan sentido a la crisis ocasionada por la pandemia COVID-19, Zemelman (1992) establece la categoría de coyuntura social definida como “un suceso crítico con problemas sociales e históricos en un momento presente” (p. 85) argumenta que la lectura articulada de la realidad es analizar y reflexionar sobre el tiempo presente y, de este modo, se infiere que la pandemia ha transformado la realidad no sólo educativa sino también en todas las dimensiones que impactan en la vida de las personas debido a los cambios imprevistos y acciones inéditas que generan incertidumbre, situación que ha ocasionado una crisis coyuntural en la sociedad que disloca las estructuras curriculares previas ya establecidas (Da Alba, 2020), el sistema educativo nacional mexicano de manera inmediata cambió el proceso formativo de los estudiantes, situación que aún no ha sido valorada en términos de eficiencia y calidad educativa.

Figura 1. Crisis coyuntural en educación superior



Fuente: Elaboración propia (2021) con información de Zemelman (1992); Barrón (2020); Cabero y Valencia (2021); Díaz Barriga (2020), y García Aretio (2021).

A continuación, se presentan dos problemas importantes suscitados en el tiempo de pandemia, causantes de la crisis coyuntural que desarticula el contexto educativo, se destaca; en primer momento, el cierre de las universidades, y en segundo, la implementación de las clases a distancia (ver figura 1) ambos acontecimientos inéditos que forzaron a profesores y estudiantes a desarrollar las clases con apoyo de las tecnologías digitales, realidad socioeducativa que permite reflexionar sobre la improvisación de acciones docentes que muestran la necesidad de realizar un proceso de evaluación formativa que permita al estudiante corregir y superar los problemas, se trataría, como propone Santos Guerra (1999) evaluar para aprender.

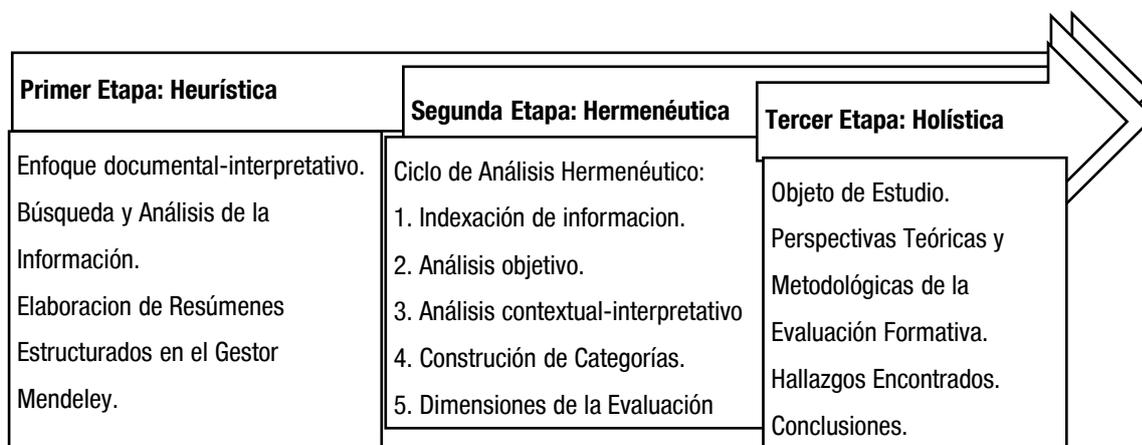
## Diseño y Metodología

El diseño de la investigación se enmarca en un enfoque documental-interpretativo, que desarrolló una metodología cualitativa-inductiva para orientar la construcción del estado del arte. Se considera como argumento conductor la propuesta de Jiménez (2017):

La construcción del estado del arte, permite establecer un marco referencial acerca de la situación actual de un tema, las aproximaciones metodológicas, las escuelas de pensamiento desde las que se ha abordado, así como, los referentes geográficos y temporales, esta revisión exhaustiva tiene un producto subsecuente: la definición del objeto de estudio a partir de la problematización de su tema de investigación, de una manera clara, rigurosa y creativa en la que el estudiante adquiere mayores elementos intelectuales para la conclusión de su trabajo de investigación. (p.3).

Como primera acción se recurrió al planteamiento de una pregunta detonadora que orientó la búsqueda inicial sobre ¿cómo se realiza el proceso de evaluación del aprendizaje en educación a distancia digital implementado en tiempo de pandemia COVID-19? Acción seguida, se diseñó una ruta metodológica como lo recomiendan Domínguez (2007); Vargas (2012); Londoño *et al.*, (2014) y Jiménez (2017) sobre llevar a cabo la búsqueda, análisis, síntesis e interpretación de argumentos mediante la construcción de una ruta metodológica que permitió avanzar de manera ordenada y sistematizada en la construcción del estado del arte. Se expresan así las 3 etapas que se realizaron para la construcción del estado del arte: 1) Etapa Heurística, correspondiente a la búsqueda y selección de la información; 2) Etapa Hermenéutica, enfocada a la organización sistemática y análisis e interpretación de la información, y 3) Etapa Holística, orientada a la interpretación y definición de hallazgos que permiten la delimitación del objeto de estudio con fundamentos teóricos y finalmente emitir las conclusiones, (ver figura 2).

Figura 2. Ruta Metodológica para la Construcción del Estado del Arte



Fuente: Elaboración propia (2021) con información de Domínguez (2007); Vargas (2012); Londoño *et al.*, (2014), y Jiménez (2017).

## Etapa Heurística

El método heurístico significa hallar o encontrar de manera deductiva. Es la búsqueda de conceptos, hechos y datos organizados para ser sistematizados en una investigación (Reynoso, 2011). Con el mismo sentido de búsqueda, de acuerdo con Zemelman (s. f.), recuperar conceptos y argumentos que dan sentido a la realidad problemática que se presenta en un proceso educativo es significativo para profesores y estudiantes que se encuentran viviendo esa realidad. Con las consideraciones anteriores, se realizaron búsquedas en las siguientes fuentes de información: a) Consorcio Nacional de Recursos de Información (CONRICYT); b) Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), y c) Google Scholar. Las búsquedas en estas fuentes proveyeron resultados para varias otras bases de datos con registro en el Directorio de Acceso Abierto a Revistas, por sus siglas en inglés, *Directory of Open Access Journal* (DOAJ), incluidas las siguientes revistas: Dialnet, *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Hemeroteca Científica en Línea (Redalyc), Tesis Doctorales en Red (TDR), Red Mexicana de Repositorios Institucionales (REMERI), e Institute of Education of Sciences (ERIC).

Para iniciar la búsqueda de información, se usaron palabras claves tomadas del tema de investigación, tales como: evaluación, aprendizaje, educación a distancia, educación superior, educación digital, pandemia COVID-19. Para aumentar o disminuir resultados de la búsqueda se diseñaron operadores Booleanos y Truncados, como: “y, (and)”;

O, (or)”;

“No, (Not)”;

el uso de comillas “evaluación”, posteriormente para encontrar palabras cercanas a la búsqueda y hacer precisa y asertivos los resultados, cada enunciado incluía la palabra o frase: “evaluación del aprendizaje”, “e-evaluación”, “educación a distancia”, y “educación superior”. Dichos enunciados ayudaron para discriminar de manera automática la información no relevante para el tema de investigación.

Como resultado de la búsqueda de información se analizaron 100 artículos de investigación relacionados con el tema de evaluación del aprendizaje a distancia en cursos de educación superior, los cuales se consideraron como fuentes de información dado que cumplen con los criterios de inclusión científicos-metodológicos que demuestran, confiabilidad, veracidad y de temporalidad. Es oportuno mencionar que el punto de saturación se delimitó a partir de encontrar repetición de los mismos títulos y autores. Ante la ruta metodológica planteada, se procedió a continuar con las siguientes etapas de análisis hermenéutico y holística que permiten interpretar y definir los hallazgos y vacíos en el campo de la evaluación formativa a distancia en tiempo de pandemia.

## Etapa Hermenéutica

El ciclo de análisis hermenéutico de los textos indexados es una técnica de investigación desarrollada en cuatro momentos: 1. Indexación de información; 2. Análisis objetivo de los datos; 3. Análisis contextual-interpretativo, 4. Construcción de Categorías y Dimensiones de la Evaluación del aprendizaje en tiempo de pandemia. Momentos que representan estrategias de análisis hermenéutico a partir de las aportaciones de Gómez *et al.*, (2015); Londoño *et al.*, (2014) y Jiménez (2017) sobre la interpretación hermenéutica de los datos posibilita al investigador la delimitación de un objeto de estudio en su contexto que permite avanzar en la comprensión del estado del conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje a distancia con el fin de transformar el vínculo pedagógico con soporte en el proceso de evaluación formativa a distancia ante la crisis ocasionada por la pandemia COVID-19.

En un primer momento, se indexó la información recopilada. Se utilizó el gestor de referencias Mendeley (*Elservier, 2021*) como una herramienta tecnológica para sistematizar y manipular los resúmenes estructurados en una matriz con formato de tabla dinámica en Excel que al mismo tiempo permitió aplicar filtros específicos para realizar análisis de los datos mediante un cruce correlacional entre los mismos datos. La ventaja de manipular los datos en la matriz integrada facilita al investigador identificar información relevante para generar argumentos, discusión y disertación sobre los resultados y hallazgos que han declarado con anticipación otros investigadores del campo de la evaluación formativa del aprendizaje en educación a distancia.

En segundo momento, se realizó el análisis objetivo de los datos que permiten la descripción de características observables, medibles y cuantitativos de las investigaciones seleccionadas. Este nivel de análisis se concentró en los datos recolectados y no abrió la posibilidad a la inferencia de la opinión o experiencia del investigador. Se establecen resultados objetivos como base fundamental para el siguiente análisis proveniente del cruce de información entre los objetos de estudio encontrados que permiten determinar los núcleos temáticos y la construcción de categorías de

análisis, dimensiones de la evaluación del aprendizaje y la interpretación de los hallazgos encontrados en la situación actual de la evaluación formativa a distancia (ver figura 3).

**Figura 3. Objetos de Estudio Encontrados**

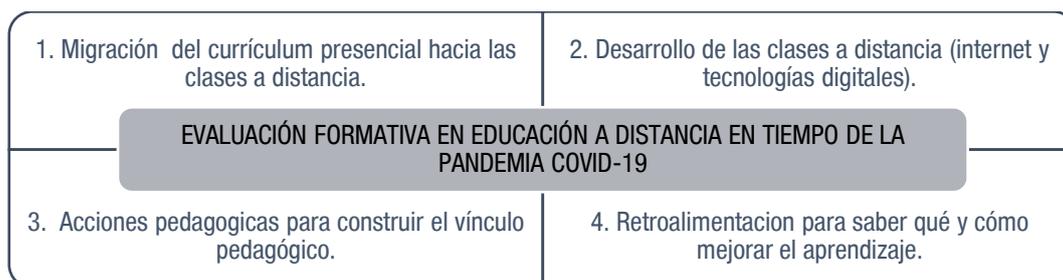


Fuente: Elaboración propia (2021).

En la figura 3 se expone la clasificación de los objetos de estudio analizados, se observa el tema sobre la evaluación con un enfoque cualitativo representado por un 42% como nivel más alto, el siguiente indicador corresponde a estrategias para la evaluación con 30%, y con menor nivel, se encuentran los indicadores de instrumentos para la evaluación con 18% y con un 10% las tecnologías utilizadas para evaluar el aprendizaje, se afirma que los objetos de estudio encontrados mantienen relación estrecha entre la práctica docente mediante el uso de las tecnologías digitales y la urgencia de continuar con la formación de los estudiantes en un contexto de contingencia ocasionada por la pandemia COVID-19. Se rescata como acción positiva por parte de las áreas administrativas responsables en las universidades, la difusión de guías docentes, recomendaciones pedagógicas y cursos de capacitación dirigida al profesore también en la modalidad a distancia. Cabe agregar que sobresalen las investigaciones que muestran resultados referentes a la evaluación con un enfoque cualitativo y sumativo fundamentados en los principios de la medición, pruebas y entrega de proyectos finales, sin profundizar, en el acto docente de retroalimentar el aprendizaje (Rappoport *et al.*, 2020), no se identificaron resultados o conclusiones sobre la importancia de identificar errores, ausencias y dificultades que enfrentan profesores y estudiantes en el proceso de evaluación, de igual manera, en la literatura analizada, no se encontraron acciones formativas que promuevan en el estudiante la emoción y la responsabilidad en su proceso de formación a distancia en tiempo de pandemia, hallazgo que muestra la necesidad de implementar la evaluación formativa en cursos de educación a distancia con propósito de mejorar los resultados del aprendizaje.

En tercer momento se realizó el análisis contextual-interpretativo que consiste en la agrupación de las categorías de análisis, acorde con Osses *et al.*, (2006) “las categorías soportan un significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias y procesos” (p.123). Entonces, la interpretación contextual consiste en asignar a cada palabra relevante un código significativo en común, posterior agruparlas por similitud y nivel de importancia en relación con los objetos de estudio de las investigaciones analizadas, para finalmente, construir las categorías de análisis del estado del arte (ver figura 4).

**Figura 4. Categorías de análisis**



Fuente: Elaboración propia (2021).

Finalmente, el cuarto momento de la interpretación hermenéutica permite la creación de las dimensiones de evaluación integradas con las categorías de análisis que fortalecen el análisis secuencial y transversal de datos. Se delimitaron 3 dimensiones de análisis hermenéutico para explicar el estado de la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia.

#### **Primera dimensión: proceso de evaluación a distancia digital.**

Esta dimensión se integró con dos principales categorías de análisis: migración del currículum presencial y desarrollo de las clases a distancia (internet y tecnologías digitales), las cuales fueron integradas por los códigos: currículum presencial, proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, categorías que representan acciones docentes que hacen posible impartir clases a distancia en tiempo de la emergencia ocasionada por la pandemia COVID-19.

Acorde con Barrón (2020) se requiere ampliar la mirada de los aportes pedagógicos y metodológicos relacionados con el desempeño del profesor en un ambiente de aprendizaje en un contexto sociohistórico en emergencia que deberá ser dinamizado para lograr la participación del estudiante y aprovechar su participación para la autonomía y autorregulación de su aprendizaje.

Desde la aportación de Rappoport *et al.*, (2020) el profesor ha generado cambios en la enseñanza, su práctica docente se mantiene en continuo movimiento debido a que realiza adecuaciones en contenidos disciplinares y estrategias pedagógicas para impartir la clase a distancia con apoyo de las tecnologías con criterios para su implementación desconocidos e improvisados que potencializan los principales problemas que enfrenta el profesor en la enseñanza a distancia, por su parte el estudiante requiere, primordialmente enfocarse al dominio de las técnicas de estudio y procesos de autorregulación del aprendizaje, seguido del desarrollo de los saberes digitales que significan la comprensión de la información obtenida a través del internet, dado que no es suficiente el manejo de las tecnologías para aprender. (Casillas y Ramírez, 2017). Es necesario motivar al estudiante para desarrollar su proceso cognitivo que le permita manipular los contenidos de aprendizaje, además de amplios volúmenes de información, se deduce que la información disponible en internet no es el aprendizaje por sí solo.

#### **Segunda dimensión: problemas pedagógicos y tecnológicos.**

En esta dimensión de análisis se integran los problemas y aciertos asociados a la categoría de desarrollo de clases a distancia (internet y tecnologías digitales). Es así como, mediante el análisis interpretativo se identificaron problemas de orden pedagógico y tecnológico que enfrentan profesores y estudiantes, entre los que sobresale, el crecimiento de la “brecha digital” que no sólo se refiere al acceso a las tecnologías, sino también, al conocimiento y manejo de ellas” (Cabero y Valencia, 2021, p. 219).

De acuerdo con Escudero (2021) los problemas pedagógicos y tecnológicos son causados por la falta de un plan de trabajo académico, cada profesor impartió clases bajo condiciones y recursos personales, y no con los principios de un modelo educativo, se identificó que profesores y estudiantes no saben usar las tecnologías digitales con fines educativos y que se presentan incesantes problemas de acceso a las tecnologías y una mala conectividad al internet, aunado a las distracciones en el hogar y dificultades para negociar espacios físicos propicios para el estudio. Es necesario diseñar estrategias que motiven la voluntad del estudiante para permanecer activo y responsable en su curso. Otro problema frecuente refiere a la aportación de García Aretio (2021b), la dificultad para establecer una comunicación (síncrona o asíncrona) que es base de la relación pedagógica, entonces, aumenta la necesidad de establecer un proceso de evaluación confiable que asegure la calidad del aprendizaje destacando las ventajas que brindan las tecnologías digitales.

Es evidente que la oportunidad y la posibilidad de acceso al uso de tecnologías digitales es diferente para cada persona, se han identificado algunos problemas no resueltos, ocasionados por la resistencia a usar tecnologías y su bajo nivel de dominio por parte de los profesores (Corica, 2020). De manera semejante sucedió con los estudiantes, hubo la necesidad de cambiar contenidos, metodologías, recursos de estudio y tareas. Situaciones identificadas que motivan la reflexión para declarar que la desigualdad social y baja oportunidad para el acceso al internet y a las tecnologías digitales, no son un problema nuevo ocasionado por la pandemia, sino es un acontecimiento sociohistórico coyuntural que permite ver la realidad educativa que ha existido desde hace décadas.

### Tercera dimensión: vínculo pedagógico.

En esta dimensión se relacionan las categorías de acciones pedagógicas para construir el vínculo pedagógico en relación con la categoría retroalimentación el estudiante necesita saber qué y cómo mejorar el aprendizaje: diálogo, reflexión y orientación. Construir un vínculo pedagógico es fortalecer la relación entre el profesor y el estudiante en el sentido de la interacción didáctica que permite conocer a los estudiantes y poder redireccionar sus estrategias de aprendizaje, mediante las siguientes acciones: a) comunicación horizontal y b) retroalimentación oral y escrita orientada a la construcción de conocimiento, desarrollo de habilidades y apropiación de valores y actitudes formativas que pueden ser utilizadas en la vida (Aparici, 2011; García Aretio, 2011, y Freire, 2016). Aunado a la propuesta de Coll (2004) sobre el concepto del triángulo didáctico interactivo que se enfoca al desarrollo del aprendizaje intencional, que significa desarrollar procesos de la comunicación y colaboración entre los participantes. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el profesor deberá motivar al estudiante para mejorar y hacer más efectivas las estrategias de aprendizaje, solicitar a sus estudiantes tareas y actividades que permiten la comunicación y la retroalimentación del aprendizaje, y no sólo, evaluar como parte del proceso de medir y calificar, sin comprender los logros y los vacíos que aún están pendientes por aprender y posiciona al estudiante como centro de su proceso de aprendizaje.

### Etapas Holísticas

La etapa holística permite entretener el objeto de estudio en relación con las teorías y los hallazgos encontrados que son base para delimitar el estado de la evaluación formativa en tiempo de pandemia. Se considera trascendente la perspectiva teórica del constructivismo cognitivo y social que ha sido estudiado por Dewey (1938), Piaget (1973), Ausubel (1976), Vygotski (1978) y Bruner (1990) considerados como principios que fundamentan la evaluación formativa —cuyos atributos aluden a la motivación, la flexibilidad, la cooperación y la colaboración entre los participantes del proceso educativo—, plantean la posibilidad del aprendizaje entre varios estudiantes y profesores en colaboración establecidos como elementos base para el aprendizaje en el contexto de la evaluación formativa del aprendizaje a distancia. Se resalta que los estudiantes tienen habilidades para el trabajo cooperativo y mediante el desarrollo del pensamiento crítico. De igual manera, se puede inferir que las tecnologías digitales permiten la creación de contenido y la interacción síncrona y asíncrona de manera colaborativa.

Avanzando en la argumentación teórica con un enfoque constructivista, se identifica que la evaluación formativa permite al estudiante tomar responsabilidad de sus aprendizajes para mejorar y corregir sus estrategias para aprender. A continuación, se presentan los principales representantes de la evaluación formativa y los instrumentos que propone Santos Guerra (1999); Díaz Barriga y Hernández (2001); Guskey (2005); Black y William (2009); Gallardo *et al.*, (2012); Martínez Rizo, (2012); Henríquez (2020); Rappoport *et al.*, (2020), y García Aretio, (2021b), (ver tabla 1),

Tabla 1. Aproximaciones Teóricas de la Evaluación Formativa

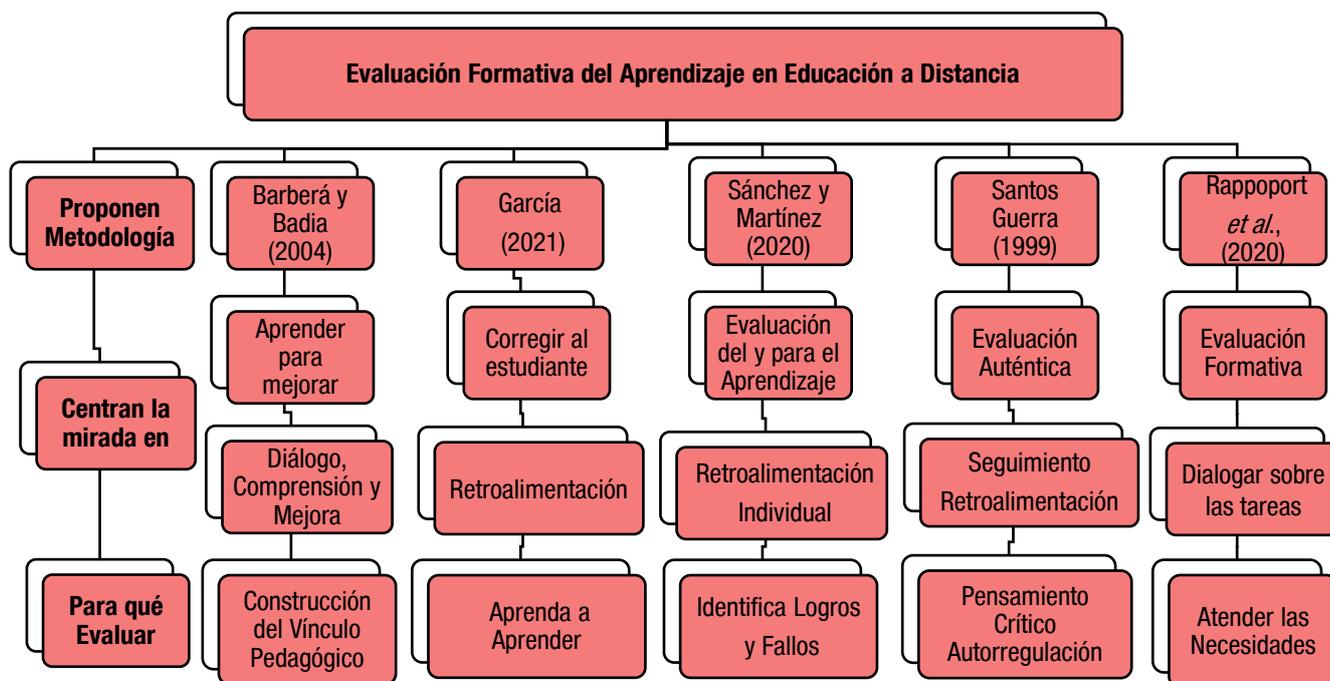
Representante teórico	Objeto de la evaluación formativa	Instrumentos utilizados
<b>Scriven (1967)</b>	Verificación del logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, enfatiza la diferencia entre evaluar y calificar.	Listas de control, formatos estandarizados para recoger información evaluativa y el contrato para toma de decisiones.
<b>Bloom (1971)</b>	Retroalimentación adecuada al ritmo y estilo del estudiante se puede usar para la toma de decisiones en la enseñanza.	Baterías de pruebas y guías para examinar la actuación del estudiante antes y después de la evaluación.
<b>Santos Guerra (1999)</b>	Diálogo horizontal entre profesor y estudiantes para comprender lo que están logrando y buscar acciones para mejorar.	Evidencias de aprendizaje valoradas con guías que describen los logros y de lo que falta por desarrollar.
<b>Díaz Barriga y Hernández (2001)</b>	Interacción entre profesor, estudiante y contenidos mediante el proceso de evaluación sumativa y formativa.	Técnicas de preguntas detonadoras, organizadores gráficos y trabajo por proyecto y rubricas de evaluación.
<b>Black y William (2009)</b>	Motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo, elogiar el esfuerzo y retroalimentar en el trabajo individual, grupal y colaborativo.	Guía para la retroalimentación del aprendizaje para mejorar el aprendizaje mediante un diálogo interactivo

<b>Martínez Rizo (2012)</b>	Reflexionar sobre acciones que le permiten al estudiante continuar aprendiendo.	Guía para la retroalimentación oral y notas escritas en las pruebas con criterios de evaluación, indicadores de logro y comunicación eficaz.
<b>Henríquez (2020)</b>	Retroalimentar al estudiante para saber qué y cómo mejorar su aprendizaje.	Guía para la retroalimentación personal o colectiva, solución de problemas y cubrir las necesidades de cada estudiante.
<b>Rappoport <i>et al.</i>, (2020)</b>	Seguimiento y retroalimentación de manera continua, personalizada y detalladas sobre las tareas, focaliza acciones de tutoría y trayectoria a fin de promover la continuidad del vínculo pedagógico.	Estrategias de comunicación que motivan al estudiante para desarrollar actividades de autoaprendizaje según sus distintas necesidades.
<b>García Aretio, (2021b)</b>	Orientar la toma de decisiones mediante la acción de retroalimentar de manera síncrona o asíncrona.	Guías de retroalimentación oral y escrita, formatos de autoevaluación y la coevaluación como estrategia eficaz.

Fuente: Elaboración propia (2021) con información de Santos Guerra (1999); Díaz Barriga y Hernández (2001); Guskey (2005); Black y William (2009); Gallardo *et al.*, (2012); Martínez Rizo, (2012); Henríquez (2020); Rappoport *et al.*, (2020), y García Aretio, (2021b).

A continuación, se presenta un organizador gráfico (ver figura 5) que permite identificar y contextualizar la evaluación formativa en un ambiente de educación a distancia, se puso especial atención en los aportes metodológicos que permiten reflexionar, valorar y retroalimentar el desempeño del estudiante de una modalidad a distancia (Santos Guerra, 1999; Barberá y Badia, 2004; Sánchez y Martínez, 2020; Rappoport *et al.*, 2020 y García Aretio, 2021b).

Figura 5. Perspectiva sobre la Evaluación Formativa en la Modalidad de Educación a Distancia



Fuente: Elaboración propia (2021) con información de Santos Guerra (1999); Barberá y Badia (2004); Sánchez y Martínez (2020) y Rappoport *et al.*, (2020) y García Aretio (2021b)

## Hallazgos Encontrados

En la reflexión sobre los principales hallazgos encontrados sobresale la necesidad de implementar un proceso de evaluación formativa en educación a distancia, con la intensión pedagógica de propiciar un diálogo pedagógico que promueva la retroalimentación del aprendizaje como estrategia docente en este tiempo de emergencia e incertidumbre. De manera concreta se demuestra que en tiempo de pandemia COVID-19, no existe un proceso de retroalimentación formativa en el proceso de evaluación del aprendizaje, de manera determinante se enfoca en la medición de resultados, mediante la evaluación sumativa o final de los puntos acumulados que alcanza el estudiante principalmente mediante la elaboración de proyectos finales y exámenes.

El estado del arte permitió identificar que la evaluación formativa gira en torno a la exigencia de mejorar el aprendizaje porque los profesores proporcionen información a los estudiantes para mejorar su comprensión y autorregular sus acciones que le permiten aprender, hecha la declaración anterior, se consideran trascendentes las aportaciones de Díaz Barriga, (2020); Sánchez *et al.*, (2020); Cabero y Valencia (2021) y García Aretio (2021a) sobre la posibilidad de construir un diálogo pedagógico para fomentar la autonomía en el estudiante, ya que, la comunicación síncrona y asíncrona mediante las tecnologías digitales representa una fortaleza pedagógica que permite el trabajo autónomo para promover mejorar el aprendizaje del estudiante. Esto se logra mediante la retroalimentación formativa del aprendizaje que deberá propiciar conversaciones con temas orientadores y correctivos que permiten al estudiante identificar estrategias y acciones con el propósito de alcanzar la autorregulación de su aprendizaje.

Se define a la educación a distancia digital de acuerdo con Rappoport *et al.*, (2020); Sánchez, *et al.*, (2020) y García Aretio, (2021a), quienes enfatizan que es un modelo de educación no presencial, con flexibilidad en la práctica docente para impartir clases a distancia con apoyo en las tecnologías digitales disponibles en internet, se potencializa el término “digital” como ventaja para establecer la comunicación en vivo a distancia entre el profesor y el estudiante que se refiere a los beneficios de crear un vínculo pedagógico que permite el desarrollo del proceso de evaluación formativa, es oportuno establecer que la diferencia entre la educación digital por emergencia y la educación en línea o virtual, están marcadas por notables diferencias en su implementación y desarrollo.

Es necesario mencionar las diferencias entre la educación a distancia en línea o virtual y la educación a distancia digital en tiempo de pandemia COVID-19; la primera de éstas fundamenta su modelo pedagógico en el principio del aprendizaje distribuido mediante una plataforma tecnológica que facilita administración del diseño instruccional con un ambiente de aprendizaje intuitivo, que significa de fácil manejo para los usuarios (estudiantes, profesores y administrativos), así también, sobresalen los servicios de capacitación docente, asesoría, tutoría y apoyo psicoeducativo para el acompañamiento de los estudiantes para el desarrollo de un perfil personal y académico pertinente al trabajo en un ambiente 100% virtual o en línea.

Por otra parte, desde la perspectiva educación a distancia digital en tiempo de pandemia COVID-19, se puede afirmar que las acciones docentes implementadas habían sido inéditas y diferentes a la práctica educativa en un salón de clases presencial, según el argumento de Escudero (2021) muy pocas de las estrategias implementadas durante la pandemia son pertinentes para el ambiente de aprendizaje a distancia por el contrario se suscitan problemas pedagógicos que obligan a diseñar estrategias para la regularización de los estudiantes, aumento de deserción y bajo rendimiento académico son indicadores que no favorecen la calidad educativa que muestran una realidad que requiere ser atendida.

Las clases a distancia se impartieron mediante el sistema de videoconferencia disponible en internet con cambios y ajustes en contenidos, actividades y horarios según las necesidades de profesores y estudiantes, según Hart, (2021), las tecnologías digitales más utilizadas son la plataforma *Zoom, Facebook, Whats App, Google Meet, Skype, You Tube, Microsoft Teams*, entre otras plataformas tecnológicas principalmente de uso libre. Se asume que dichas tecnologías abastecen de recursos que fortalecen el diálogo y la interrelación entre el profesor y los estudiantes para la promoción del aprendizaje. Se puede rescatar que las tecnologías digitales permiten de manera fácil aumentar el volumen de información e influyen en la práctica docente cambiando las estrategias de enseñanza y el estilo de aprender que impacta en la vida de los estudiantes (Casillas *et al.*, 2016).

Otro hallazgo recurrente se refiere a los problemas manifestados por los estudiantes, un bajo dominio tecnológico y la incapacidad para concentrarse en la realización de las actividades, se podría suponer que los universitarios tienen un amplio uso y dominio de las tecnologías, sin embargo, se identificaron problemas en el dominio de las tecnologías

durante las clases a distancia. De acuerdo Prensky (2018) enseñar a nativos digitales obliga al profesor a ser un guía para lograr el aprendizaje efectivo. Los estudiantes esperan aprender cosas aplicables a la vida real que les motive a continuar aprendiendo, ellos cuestionan frecuentemente ¿para qué aprender esto?, entonces resulta necesario, propiciar un proceso de evaluación que le signifique y represente experiencias de su vida presente. Por tanto, el uso de las tecnologías transforma la cultura y la manera en que las personas se relacionan, el aprendizaje en las personas no sucede de manera inmediata, ni es un proceso automático, más bien, se logra mediante un proceso reflexivo que se convierte en una interacción de discusión y de diálogo sobre los planteamientos y las circunstancias presentes, no sólo en el proceso de aprendizaje, sino en el contexto de la realidad del estudiante.

## Conclusiones

Se comprobó que existen investigaciones educativas con resultados que cumplen con rigor metodológico que anteceden al presente estado del arte sobre proceso de evaluación del aprendizaje a distancia con énfasis en el uso de instrumentos cuantitativos predominantemente propios para la evaluación sumativa con el propósito de asignar una calificación. Sin embargo, no se encontraron estudios accesibles que propongan como objeto de estudio definir las estrategias para construir la relación pedagógica entre estudiantes y profesores durante el proceso de evaluación, también se desconoce cómo se realiza el proceso de retroalimentación desde la perspectiva de los retos y aciertos que enfrentan profesores y estudiantes en el desarrollo del proceso de evaluar a distancia en tiempo de pandemia COVID-19.

Se hace evidente que la evaluación del aprendizaje en la modalidad a distancia se puede llevar a cabo en forma oral, escrita o práctica, aunque se comprobó que la tendencia para evaluar enfatiza la elaboración de un examen o la entrega de un proyecto final, por mencionar algunas de las actividades recurrentes, se observa un proceso de evaluación sesgado y limitado. En este sentido, la falta de retroalimentación del aprendizaje se puede considerar como un problema o un vacío en el proceso de evaluación en tiempo de pandemia COVID-19.

Finalmente, se considera eje central del presente estado del arte, el enfoque de la evaluación formativa que enfatiza la necesidad de relacionar los principios pedagógicos con el uso de tecnologías digitales, se identificó que es necesario, desde lo razonable y lo posible que el profesor produzca contenidos y situaciones de aprendizaje con nuevos formatos basados en la información disponible en internet que le permitan centrar el proceso de evaluación en estrategias para realizar la retroalimentación con un diálogo sencillo y humanizado, cuyo propósito es señalar al estudiante las fortalezas y las debilidades en torno a su aprendizaje. Se considera que la evaluación formativa puede orientar acciones con impacto directo en el rendimiento académico, retención o permanencia de los estudiantes universitarios. Es así como, el presente estado del arte abre prospectiva para investigar sobre las estrategias que utiliza el profesor en funcionalidad de mediar la retroalimentación para enfrentar retos y aciertos que se presentan en cursos a distancia ante tiempos de emergencia e incertidumbre.

## Referencias bibliográficas

Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales en la educación 2.0. *Revista digital, la educación. Portal Educativo de los Estados Americanos*, 145. <https://cutt.ly/ebc3G3c>

Barberá, E. y Badia, A. (2004). Educar con Aulas virtuales. Orientación para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vol. CXLVII. *Colección aprendizaje*. <https://cutt.ly/Jbc35gq>

Barrón Tirado, M. (2020). *La educación en línea. Transiciones y disrupciones*. En: Casanova Cardiel, H. (Coord.). (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, UNAM, pp. 66-74. [Educación y pandemia. Una visión académica \(unam.mx\)](https://cutt.ly/edu2020)

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*. 21, 1, 5-31. <https://cutt.ly/bE18fAT>

- Cabero Almenara, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), (pp. 218–228). <https://cutt.ly/WnCGw8s>
- Casillas, M. y Ramírez Martinell, A. y (2017). *Saberes digitales. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Gobierno de Veracruz. <https://cutt.ly/AQA8t8X>
- Casillas, M., Ramírez Martinell, A. y Ortega, J. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Revista Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional*, 16(70), (pp.151-175). <https://cutt.ly/NQA3Ayr>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- De Alba, A. (2020). Video de las categorías de acontecimiento y dislocación. *Canal You tube*. Seminario Currículum Latinoamericano en tiempos de COVID 19: reacciones y respuestas. Exposición del tema en la sesión 27 de octubre de 2020. UNAM-IISUE. <https://youtu.be/ZWJq5qyUp3o>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2001). *Docente del siglo XXI, cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Mc. Graw. Hill. México.
- Díaz Barriga, Casales, Á. (2020), (16 de noviembre). *Conferencia: La docencia en la educación superior en tiempos de distanciamiento social. [video]*. You Tube. [https://youtu.be/4ufG\\_LD7LNq](https://youtu.be/4ufG_LD7LNq)
- Domínguez Gutiérrez, S. (2007). El objeto de estudio de la Investigación. Diversas aproximaciones. *Revistas de educación y desarrollo*, 7. Pp. 41-50. <https://cutt.ly/qYNkS87>
- Elservier. (2021). *Gestor de Referencias Mendeley*. <https://cutt.ly/BQA8Kc2>
- Escudero Nahón, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos Sobre Educación* (22). <https://cutt.ly/vYNkXbH>
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pp. 192. Trad. Teresa Arijón.
- Gallardo Córdova, K., Gil Rendón, M., Contreras Durán, B., García Hernández, E., Lázaro Hernández, R., y Ocaña Jiménez, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, (39), 01-19. <https://cutt.ly/Gbc8GUH>
- García Aretio, L. (2021a). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Aretio, L. (2021b). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 9-29. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223>
- García Aretio, L. (2012). *Criterios teóricos para alimentar la práctica a distancia*. (pp. 53-66). En: Moreno Castañeda, M. (Coord.). *Veinte visiones de la educación a distancia*. Universidad de Guadalajara. <https://cutt.ly/3bc4joB>
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*. N. 249, (pp. 255-271). <https://cutt.ly/Xbc4ppS>
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., y Muñoz Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423-442 <https://bit.ly/3EalCzS>

Guskey R. T. (2005). *Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications*. American Educational Research Association. Thomas College of Education University of Kentucky. <https://cutt.ly/3QShT4V>

Hart, J. (2021). *Top 300 Tools for Learning 2021*. Results of the 15th Annual Survey. <https://www.toptools4learning.com/>

Henríquez Calderón, C. (2020). *Evaluación Formativa: ¿Cómo evaluamos y retroalimentamos para promover aprendizajes en contexto COVID? Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. <https://cutt.ly/LQA86tZ>

Jiménez Vásquez, M. (2017). *La interpretación, mediaciones entre el estado del arte y el objeto de estudio para la construcción de conocimiento*. En: Díaz Barriga, A., y Domínguez, C. (Coords.). *La interpretación: reto para la investigación educativa*. Ed. Newton.

Londoño Palacio, O. Maldonado Granados, L. y Calderón Villafañez, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks Knowledge. <https://cutt.ly/zQSjBm2>

Martínez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15. <https://cutt.ly/zbc4SMQ>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, (OREALC, 2020). *Canal de You Tube. Seminario web n°15. Evaluación formativa: ¿Cómo evaluamos y retroalimentamos en contexto COVID-19?* <https://youtu.be/I9oQoJ2CTrc>

Orozco Fuentes, B. (2020). *Documento de trabajo. Notas para una construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador*. UNAM-IISUE

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., y Ibáñez Mansilla, F. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 32(1), 119-133. <https://cutt.ly/fEAp8NE>

Prensky, M. (2018). *Enseñar a nativos digitales*. Editorial Innovación Educativa.

Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. <https://cutt.ly/ebvqcGY>

Reynoso Lobato, A. (2011). La V heurística de Growin: una estrategia para compartir significados. En: Hernández Gallardo, S. y Andrade Cázares, R. (Compiladores). *Aprendizaje y Competencias en Educación: visiones y reflexiones*. Universidad de Guadalajara. (pp. 93-132).

Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cutt.ly/cQFhMar>

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R., Agüero Servín, M., Hernández Romo, A., Benavides Lara, M., Jaimes Vergara C., Rendón Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria - RDU*. <https://cutt.ly/Dbvpt5r>

Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. (pp. 205).

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje a distancia: Recomendaciones para docentes de educación media superior y superior*. <https://cutt.ly/CQSqwgw>

Vargas Beal, X. (2012). *¿Cómo hacer Investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Zemelman Merino, H. (1992). *Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Editorial: Colegio de México. Anthropos editorial.

Zemelman Merino, H. (S.F.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América. <https://cutt.ly/QQSqChd>

**Fecha de recepción:** 15-10-2021

**Fecha de aceptación:** 25-3-2022



# Procesos de continuidad pedagógica en contexto de Covid 19 y análisis comparado de estrategias de evaluación

Pedagogical continuity processes in the context of COVID19 and comparative analysis of evaluation strategies

CHIODI, Lucila<sup>1</sup>

EISBRUCH, Pablo<sup>2</sup>

LEDESMA ABUZAIID, Yamil<sup>3</sup>

Chiodi, L., Eisbruch, P. y Ledesma Abuzaid, Y. (2022). Procesos de continuidad pedagógica en contexto de Covid 19 y análisis comparado de las estrategias de evaluación. *RELAPAE*, (16), pp. 81-91.

## Resumen

El contexto mundial del año 2020 obligó a la mayoría de los países a detener sus actividades, aislar a sus ciudadanos e incorporar protocolos para combatir el SARS-CoV-19. Los efectos de las medidas de aislamiento llevadas a cabo por los gobiernos han resultado regresivos en materia laboral, socioeconómica y de desigualdad en la situación de vida de la población, ocasionando un deterioro en el sistema educativo. Como consecuencia de las medidas tomadas más del 90 % de la población estudiantil mundial tuvo que dejar la presencialidad en las aulas. Para garantizar el derecho a la educación, los distintos gobiernos han ofrecido alternativas pedagógicas para mantener la continuidad de los aprendizajes de sus estudiantes. El alejamiento de los alumnos de las aulas y la necesidad de desplegar mecanismos y acciones que permitan llevar adelante la continuidad pedagógica presentó múltiples desafíos, entre los que se encuentran las estrategias docentes, el vínculo con las familias, los contenidos, los planes estratégicos y las formas de gestión, entre otros. En este trabajo, en una primera instancia, se analizan las estrategias implementadas por algunos países de América Latina para asegurar los procesos de continuidad pedagógica durante la pandemia. Si bien nadie pone en duda el deterioro que han sufrido las condiciones educativas en este contexto, sólo tres países han publicado sus evaluaciones de los procesos de continuidad pedagógica durante el tiempo de aislamiento. A partir de ello se realiza un análisis comparado de las estrategias de evaluación de la continuidad pedagógica.

**Palabras Clave:** coronavirus, educación, virtualidad, continuidad pedagógica, estrategias de evaluación.

## Abstract

The global context of the year 2020 forced most countries to halt their activities, isolate their citizens and incorporate protocols to combat SARS-CoV-19. The effects of the isolation measures carried out by the governments have been regressive in terms of labor, socioeconomic and inequality in the living situation of the population, causing a deterioration in the educational system. As a consequence of the measures taken, more than 90% of the world's student population had to leave the classroom. In order to guarantee the right to education, the different governments have offered pedagogical alternatives to maintain the continuity of their students' learning. The withdrawal of students from the classroom and the need to deploy mechanisms and actions that allow for pedagogical continuity presented multiple challenges, including teaching strategies, links with families, content, strategic plans and forms of management, among others. This paper first analyzes the strategies implemented by some Latin American countries to ensure pedagogical continuity during the pandemic. Although no one doubts the deterioration of educational conditions in this context, only

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero / lulichiodi@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero / peisbruch@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero / yamilledesma.abuzaid@gmail.com

three countries published the processes of pedagogical continuity during the isolation period. On this basis, a comparative analysis is made of the strategies for evaluating pedagogical continuity.

**Keywords:** coronavirus, education, virtuality, pedagogical continuity, evaluation strategies.

## 1. Introducción<sup>4</sup>

El contexto mundial vivido durante el año 2020 obligó a la mayoría de los países del mundo a detener sus actividades, aislar a sus ciudadanos e incorporar diversos protocolos sanitarios para combatir el SARS-CoV-19. Frente a este panorama las instituciones educativas no fueron la excepción.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, unos 185 países han suspendido sus clases presenciales. Más de 1.500 millones de estudiantes, aproximadamente 90% de la población estudiantil global (Unesco, 2020) ha sido afectada por esta medida política-sanitaria, con el objetivo de contrarrestar el avance del virus. Esta situación ha implicado el alejamiento de los alumnos de las aulas y ha planteado múltiples desafíos, entre los que se encuentran las estrategias docentes, el vínculo con las familias, los contenidos, los planes estratégicos y las formas de gestión, entre otros.

Los actores del sistema educativo debieron encontrar nuevas estrategias para garantizar el derecho a la educación y asegurar la continuidad pedagógica ante la situación de aislamiento, la cual provocó incertidumbre y poca claridad acerca del tiempo que iba a llevar encontrarse nuevamente en la presencialidad.

En ese sentido, Llorens-Largo (2020a) afirma que el sistema educativo se encuentra transitando uno de los momentos más significativos de su historia. Se habla de situaciones denominadas como “educación en emergencia” y “apagón de la presencialidad” (Llorens-Largo, 2020b).

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el apartado 2 se presentan las estrategias de continuidad pedagógica que se llevaron a cabo en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Bolivia; en el 3 se describen las dimensiones utilizadas para evaluar las acciones y los procesos implementados para garantizar el derecho a la educación; en el punto 4 se realiza un análisis comparado de algunas variables elegidas para evaluar los distintos programas diseñados y por último, en el 5, se presentan algunas conclusiones y nuevas líneas de investigación posibles.

Solo tres países de los considerados evaluaron sus planes de acción durante el desarrollo de la pandemia. A partir de ello se realizó un análisis comparado de las estrategias de evaluación de la continuidad pedagógica llevadas a cabo por los gobiernos con la finalidad de garantizar a sus estudiantes el derecho a la educación y evaluar las políticas públicas implementadas.

## 2. Estrategias de continuidad pedagógica en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Bolivia

Los Estados han tenido que desarrollar distintos planes de acción para sostener la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos asegurando el vínculo familia - escuela y, sobre todo, docente - alumno. A pesar que las estrategias implementadas fueron diferentes de acuerdo con la disponibilidad de cada país, se pueden observar ciertas características comunes.

Entre los recursos implementados se encuentran bibliotecas digitales, documentos con información y sugerencias, contenidos y actividades en diferentes formatos para alumnos y familias y guías para aprendizajes en los hogares. También se han puesto a disposición dentro de los portales herramientas y recursos para los docentes. Estos programas llevados adelante por los Ministerios de Educación utilizaron como elemento fundamental portales educativos a través de internet.

Algunos países como Argentina, Chile y Uruguay ofrecieron la alternativa de cuadernillos impresos para aquellas familias que no contaban con conexión a internet o dispositivos digitales para poder conectarse. En cuanto a la televisión, Brasil, Chile y Uruguay transmitieron contenidos educativos, mientras que Argentina, Colombia y México no sólo utilizaron la televisión, sino que también incorporaron programas radiales.

---

<sup>4</sup> El presente artículo surge como trabajo de exploración del seminario Problemáticas Actuales del Sistema Educativo, a cargo del Lic. Cristian Perez Centeno, en la Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Agradecemos su predisposición y consejos para la elaboración de este artículo.

El único país que no implementó algún programa fue Bolivia. El gobierno anunció a comienzos de agosto 2020 la clausura del año escolar y determinó que todos los estudiantes de nivel inicial, primaria y secundaria pasarán al curso siguiente, sin que haya ningún reprobado debido a que la infraestructura de conectividad no estaba preparada para mantener la presencialidad de las escuelas en los hogares durante todo el año.

En Argentina se presentó el programa “Seguimos Educando”, cuyo objetivo fue generar condiciones para la continuidad pedagógica, con el soporte de la plataforma digital Educ.ar, preexistente y con muchos años de desarrollo. A través de múltiples plataformas, “Seguimos educando” ofreció secuencias didácticas, recursos de autoaprendizaje, recomendaciones y actividades para las familias, los docentes y los estudiantes. También brindó una multiplicidad de recursos generales educativos y culturales.

En Brasil, se implementó “Tempo de Aprender”. Este programa se enfocó en la alfabetización y ofreció una plataforma con recursos y cursos de formación para directores y docentes.

Por su parte, Chile lanzó la plataforma “Aprendo en línea”, que brindó distintas posibilidades que acompañaron la currícula oficial, además del programa “Aprendiendo a leer con Bartolo”, que tuvo la particularidad de distribuir pen drives para escuelas rurales.

El Ministerio de Educación de Colombia creó el programa en línea llamado “Colombia aprende”, para apoyar a los maestros, las familias y los estudiantes. El mismo contó con recursos educativos digitales, cursos online y una biblioteca digital con acceso al banco de contenidos “Aprender digital”.

El gobierno de México, puso en marcha para los alumnos de los diferentes niveles educativos el programa “Aprende en casa” con una transmisión televisiva a través de canales de aire, de cable y de internet.

Uruguay continuó sus aprendizajes a través del “Plan Ceibal”, el cual fue reorganizado para el contexto. Además, junto a la Administración Nacional de Educación Pública y la Televisión Nacional presentaron “Tiempo de aprender” para las familias y los estudiantes de primario y “C+” para el Nivel Secundario.

La mayoría de los países de la región no estaban preparados a nivel técnico ni tampoco en la formación de los docentes y alumnos para mantener un año con clases virtuales. El informe de la Unesco (2020) afirma que la principal dificultad de acceso a los contenidos pedagógicos implementados estuvo relacionada con la falta de infraestructura y la falta de capacitación para usar el material.

### 3. Evaluación de los procesos y estrategias de la continuidad pedagógica

Rosales (2014) considera la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtiene información pertinente sobre un fenómeno, se emite un juicio y se adoptan decisiones referentes al mismo.

La evaluación ayuda a tomar decisiones a futuro, a entender dónde estamos y hacia dónde vamos. Es necesario evaluar y sistematizar los aprendizajes de las estrategias llevadas adelante y poder, sobre eso, diseñar un plan de acción para un porvenir que se presenta bastante incierto. Además, recabar información pertinente a nivel local, regional y global aporta una perspectiva de donde estamos parados.

De los países analizados, solo México, Chile y Argentina realizaron una evaluación de los procesos y estrategias. En el resto de los países se identificaron informes de análisis previos que no refieren específicamente a comprender cómo impactaron sus programas.

Como establece uno de los informes preliminares de la Evaluación Nacional de Continuidad Pedagógica (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020), la propia continuidad pedagógica debe ser entendida como un intenso proceso de aprendizaje de los sistemas educativos, y en tanto tal, debe ser evaluada. Por lo tanto, es interesante conocer qué dimensiones han analizado aquellos países que lo han hecho.

En este apartado se describe la información de las evaluaciones sobre el plan de continuidad en Argentina, Chile y México y se desarrollan algunas de sus dimensiones.

### 3.1 Argentina

A través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa y en el marco de un acuerdo del Consejo Federal de Educación (CFE) (Resolución 363/20), Argentina implementó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020) destinada a generar información detallada sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) por COVID-19.

Se realizaron encuestas a docentes, directivos, estudiantes y familias y se utilizó una muestra representativa a nivel nacional por sector de gestión y ámbito. Según la resolución del CFE 363/20 (2020):

El objetivo de esta Evaluación Nacional es relevar el estado de situación de la educación en el contexto de la pandemia por COVID-19 y analizar los procesos de continuidad pedagógica desarrollados a nivel nacional, jurisdiccional y escolar en nuestro país, con especial atención en las desigualdades y las formas en que los condicionan. Además, concluye que su finalidad es “brindar insumos y evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a clases y la reorganización de las actividades educativas, en el marco de la responsabilidad concurrente que tienen el Estado Nacional y los Estados jurisdiccionales por la garantía del derecho a la educación en Argentina. (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020. p. 2)

Se trabajó sobre 6 líneas de evaluación, cada una de las mismas con diferentes objetivos y metodologías. A continuación, se describe cada una de ellas.

#### i) Regional e internacional

En este informe se desarrolló un panorama general de las iniciativas educativas ofrecidas en el contexto sanitario de emergencia y se proporcionó información sobre dimensiones a considerar tales como la presencialidad, la vulnerabilidad y el tratamiento del currículum. Se seleccionaron países de diferentes regiones, diversos en su organización política y su situación económica y social.

#### ii) Políticas educativas en Argentina

En este apartado se recabó y analizó las iniciativas implementadas por el Estado nacional y las 24 jurisdicciones del país ante la suspensión de las clases presenciales.

En una primera etapa se analizaron las políticas impulsadas por el gobierno nacional poniendo especial atención en la producción y difusión de contenidos pedagógicos en el marco del programa “Seguimos Educando” así como los Cuadernos Educativos que se diseñaron y distribuyeron no solo en formato digital sino también impreso. También se presentaron las políticas nacionales que se impulsaron para mejorar la dotación de dispositivos digitales entre los estudiantes y el acceso a la navegación de forma gratuita en los portales educativos nacionales y jurisdiccionales.

Así mismo se consideraron las acciones de capacitación de los equipos docentes en el desarrollo de las destrezas digitales y gestión de las aulas virtuales impulsadas por el Instituto de Formación Docente (INFD) y por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). También se describe el programa de alcance nacional “Acompañar. Puentes de Igualdad” orientado a la re vinculación de los estudiantes que se encontraban desvinculados al momento de retorno a las clases presenciales.

En la segunda etapa se identificaron las estrategias políticas que llevaron adelante las 24 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica.

#### iii) Directivos de escuelas

Una de las líneas de evaluación fue el desarrollo de la labor de los equipos directivos, para comprender las estrategias educativas que la escuela y su equipo docente han desarrollado durante la pandemia, cómo se desarrolló la organización y el mantenimiento de la continuidad educativa. Identificar las diferentes formas de organizar el trabajo de los docentes, describir cuáles fueron los canales de comunicación utilizados para mantener el vínculo con los estudiantes, determinar los tipos de actividades docentes que se propusieron con más frecuencia en los diferentes ciclos educativos y los

materiales o recursos utilizados, comprender qué escuelas siguen participando activamente en los servicios de alimentación gratuitos y cuáles son sus alcances y características, preguntar sobre la aceptación de las acciones de enseñanza continua entre los estudiantes y sus familias.

La metodología desarrollada para llevar adelante la evaluación de los directivos fue a través de un cuestionario con opciones de respuesta preestablecidas, pero que también incluyó preguntas abiertas. En su elaboración intervinieron los equipos de trabajo de la Dirección de Evaluación Educativa en colaboración con la Dirección de Información, ambas dependientes de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Se recibieron, a su vez, aportes de distintas áreas del Ministerio de Educación de la Nación.

#### **iv) Docentes**

En esta dimensión se propuso tener conocimiento sobre las diferentes propuestas educativas llevadas a cabo por los docentes de las instituciones durante el periodo de interrupción de las clases presenciales tanto didácticamente como de seguimiento. Esto incluye conocer los distintos canales de comunicación que se utilizaron para contactarse con los estudiantes y sus familias y saber cuáles fueron las actividades y propuestas pedagógicas desarrolladas por los docentes. Adicionalmente, tener conocimiento sobre las principales dificultades que se presentaron.

El diseño incluyó un cuestionario con opciones de respuestas preestablecidas y otras abiertas.

El universo de docentes considerados en la encuesta fue constituido por los tres niveles de enseñanza; en el nivel inicial se contemplaron las salas obligatorias (4 a 5 años) y en primaria y secundaria todos los grados/años. En estos dos niveles se seleccionaron docentes de las cuatro áreas curriculares centrales: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

#### **v) Hogares**

La evaluación de este componente se realizó gracias al apoyo técnico y financiero del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

El objetivo general fue tener conocimiento de la situación educativa de los estudiantes de 4 a 19 años que estén cursando la educación obligatoria. Comprender qué actividades y recursos han recibido por parte de la institución educativa para mantener la continuidad pedagógica. Fue preciso examinar con qué recursos, restricciones y posibilidades se han abordado las actividades educativas durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

A partir de reconocer las desigualdades sociales y aquellas propias del sistema educativo, la información se analizó primero a nivel de los totales nacionales para luego atender a disparidades y brechas entre grupos de hogares y de los niños y adolescentes de diferentes regiones educativas, niveles de vulnerabilidad socioeconómica, clima educativo, recursos tecnológicos del hogar y sectores de gestión de las escuelas a donde asisten. A continuación, se detallan los objetivos específicos y una breve caracterización de la metodología utilizada para luego analizar los resultados principales.

En esta evaluación se propuso describir con qué frecuencia y con qué medio se mantuvo la comunicación entre la escuela y la familia. Se buscó comprender cómo fue el involucramiento de los estudiantes con las tareas, cuáles fueron los medios usados para el envío, recepción y cuáles fueron las percepciones sobre las tareas recibidas y sobre los aprendizajes escolares durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

El método por medio del cual se llevó adelante esta evaluación fue a través de encuestas telefónicas.

#### **vi) Matrícula**

La sexta línea de la evaluación incluyó la implementación de un dispositivo de actualización de la matrícula en cada escuela durante la primera o segunda semana del retorno a clases presenciales para contrastar con la disponible en marzo de 2020. Habiéndose realizado un regreso gradual, se decidió realizar un monitoreo por medio de un reporte que debieron completar los equipos directivos acerca de las asistencias y otros aspectos organizativos.

Estas dimensiones brindan información sobre lo realizado en cuanto al programa propuesto y permiten comprender la viabilidad de la estrategia, sus dificultades y sus fortalezas.

### 3.2 Chile

El Centro de Estudios del Ministerio de Educación junto al Banco Mundial realizaron un análisis en base a una herramienta de simulación que presentó cuál sería el impacto de la pandemia en los resultados de aprendizaje y escolaridad (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020). La misma se completó con datos y evidencia disponible a nivel nacional.

Los resultados obtenidos permiten estimar la efectividad de las medidas destinadas a mitigar el impacto del COVID-19 en la educación. Para realizarlo, se contemplaron tres categorías.

#### *1ra categoría: Cobertura de la provisión de educación a distancia*

Esta dimensión evaluó porcentajes de escuelas que han ofrecido formación a distancia en función de los recursos utilizados: videoconferencias, redes sociales, correo electrónico y/o guías de trabajo. La categoría otorgó información acerca de las diferencias entre las escuelas en términos geográficos y de estilo de establecimiento.

#### *2da categoría: Acceso de estudiantes a la formación a distancia*

El informe proporciona las posibilidades de los estudiantes de acceder a un dispositivo para aprender de forma remota. Además, indica las regiones en las que existe mayor brecha con respecto a la situación.

#### *3ra categoría: Capacidad de aprender en forma autónoma*

La capacidad de aprender en forma autónoma es fundamental en el caso de la educación a distancia. Esta categoría contempla que es insuficiente la provisión de los programas y dispositivos si no se desarrolla la habilidad de hacerlo de forma autónoma.

Para analizar esta categoría, se simularon dos escenarios posibles teniendo en cuenta el decreciente compromiso que opera en función del tiempo. Esta dimensión arroja datos acerca de los estudiantes en distintas zonas del país, sus situaciones económicas y sociales.

Es muy importante destacar que el informe plantea escenarios en función del porcentaje de tiempo que se haya trabajado de forma virtual. Eso no es considerado una evaluación, pero las categorías analizadas podrían haber producido datos reales en cuanto a evaluar la continuidad.

### 3.3 México

La Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial junto con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2021) diseñaron una evaluación que comprende el análisis de la estrategia “Aprende en Casa” y de la Estrategia del Gobierno Federal para el regreso a clases como principales acciones de política. El objetivo fue contribuir al diseño y a la implementación de acciones de políticas públicas para contribuir a los desafíos en la educación que se produjeron debido a la pandemia por COVID-19 en el acceso al derecho a la educación.

La evaluación se centró en los niveles primario y secundario y tuvo la intención de identificar y entender el papel que desempeñaron los principales actores involucrados en las estrategias implementadas. La misma estuvo compuesta por dos documentos con diferentes alcances y objetivos, pero complementarios. En el primer estudio se analizaron los diferentes desafíos que enfrentó el Sistema Educativo Nacional (SEN) y las políticas públicas en materia de desarrollo social que contribuyeron con la atención y disminución de los efectos derivados de la suspensión de clases presenciales en el ámbito educativo. En el segundo documento, se proporcionó información para identificar la relevancia de la estrategia “Aprende en Casa”, observándose sus fortalezas y puntos de mejora.

Esto permitió disponer de datos y testimonios sistematizados a través de una metodología cualitativa de los diversos actores que han colaborado en la implementación de la “Estrategia Aprende en Casa” en sus 3 formas: presencial, a distancia o híbrida.

Algunos de los puntos evaluados fueron: el diseño de la estrategia propiamente dicho (objetivos, metas e indicadores), oferta educativa a distancia y la acción pedagógica docente.

La evaluación se realizó a partir de cuestionarios en línea a supervisores, directores, docentes, madres y padres de familia y tutores de alumnos de educación básica del ámbito público y privado, con el objetivo de comprender las percepciones de estos actores en relación a los diversos temas educativos. A su vez, la CONEVAL consideró de importancia dar voz a diferentes expertos con el fin de obtener sus opiniones y afinar la propuesta.

Por otra parte, Lucio, Zimerman, Altamirano, Alcaraz y Domínguez (2020) llevaron adelante una serie de encuestas a diferentes actores del sistema educativo mexicano con el objetivo de poder visualizar cuáles fueron los principales retos y complejidades que se les presentaron a los docentes tras el cierre de las instituciones educativas. El estudio se centró en 2 grandes dimensiones de evaluación:

- i) Función docente: tuvo como objetivo comprender cómo los docentes desarrollaron sus actividades laborales durante la pandemia.
- ii) Estrategias pedagógicas-didácticas: se centró en identificar las estrategias utilizadas en sí, buscando conocer el impacto de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### 4. Análisis comparado de la evaluación de los procesos de la continuidad pedagógica

Tras la descripción de las estrategias de evaluación llevadas a cabo por los gobiernos de Argentina, Chile y México, al momento de la elaboración de este estudio se puede apreciar que existen puntos de análisis comparables.

En las evaluaciones realizadas por los tres países estuvo involucrado el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación. En el caso de Argentina la evaluación se realizó a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, durante la pandemia diferentes áreas del mismo realizaron análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es de destacar que en una de sus líneas de trabajo se contó con la participación de Unicef.

Chile dispuso con la participación del Banco Mundial llevando adelante diferentes herramientas de simulación que aportaron a la comprensión del posible impacto de la pandemia en su sistema educativo.

En el caso de México, la evaluación estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Básica (SEB) quién convocó a la CONEVAL por la necesidad de disponer de un agente externo, cuya particularidad radica en la evaluación de los programas y políticas sociales para medir la intervención gubernamental, teniendo como referencia la medición de la pobreza en el país.

Se puede apreciar que todos los países contaron con la colaboración de organismos internos y externos a los Ministerios de Educación para poder percibir y evaluar de manera más objetiva la realidad de su sistema educativo durante el transcurso de la pandemia.

Otro punto a comparar son los objetivos de las evaluaciones. En el caso de Argentina, se buscó obtener información acerca del estado de situación de la educación y de los actores que contribuyeron al desarrollo de las propuestas educativas durante el cierre de las escuelas. Esto implicó analizar por medio de encuestas los procesos de continuidad desarrollados a lo largo del país. Paralelamente, se espera que los resultados brinden datos para planificar y reorganizar el futuro de las escuelas.

En el caso de México, el foco estuvo puesto fundamentalmente en definir acciones de mejora y estrategias para el regreso a clases. Esto significa que no se buscó tanto conocer el estado de situación como lo hizo Argentina, sino más bien revisar las etapas de “Aprende en casa” teniendo en cuenta todas las respuestas de los actores que formaron parte del diseño de la escuela *post* pandemia. Este último punto presenta parámetros en común con los objetivos de Chile. En su caso, utilizaron datos concretos obtenidos de las distintas escuelas para proyectar, a través de herramientas de simulación, el posible impacto de la pandemia en el sistema educativo. En este caso, las dimensiones abordadas

eran de índole más genéricas y vinculadas a lo político, económico y social, a diferencia de los estudios anteriores que han profundizado en variables como el rol docente y la gestión directiva.

En relación a las dimensiones evaluadas, hay una diferencia concreta entre Argentina y México con Chile. Los dos primeros países profundizaron en puntos relacionados con la labor docente, el rol directivo, el estado de las escuelas, la comunicación, la matrícula, los dispositivos digitales y la conectividad. Chile, en cambio, identificó categoría de análisis que tienen relación con el acceso a dispositivos y recursos para la formación a distancia, así como comparaciones de condiciones en función de variables geográficas.

En cuanto a la comunicación con las familias, tanto Argentina como México tuvieron particular interés en comprender cómo y por medio de qué dispositivos se mantuvieron los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de Argentina se puso especial atención en el vínculo escuela-familia, se utilizaron todos los medios posibles para realizar un seguimiento individual de cada alumno para evitar su desvinculación de la escuela y mantener su continuidad dentro del sistema. México, focalizó sus preguntas en saber cuáles fueron los canales utilizados para sostener las actividades didácticas. Sobre este punto, el Ministerio de Educación Argentino tuvo un particular interés por conocer cómo se llevó adelante la producción y difusión de los contenidos pedagógicos puestos a disposición por la comunidad educativa. Chile, en cambio, se interesó en saber cuáles fueron las instituciones que propusieron una formación a distancia en función de las zonas donde estaban ubicadas.

Los tres programas de evaluación comparten la dimensión vinculada a la conectividad. En todos los casos importó no sólo obtener información sobre los dispositivos que se utilizaron por hogar, por familias, sino también conocer la disponibilidad al acceso a internet como derecho para sostener los procesos de enseñanza. México lo nombró como desigualdad de condiciones materiales para el estudio en casa, Argentina, en cambio, garantizó el acceso a las páginas educativas a partir de la liberación del no consumo de datos de internet y Chile lo evaluó junto con la posibilidad de los estudiantes de acceder a un dispositivo para aprender de forma remota.

Otro punto en común entre los gobiernos de Argentina y México fue querer conocer qué estrategias didácticas se han utilizado. En los informes de evaluación se puede visualizar cuáles fueron las estrategias más utilizadas. Ambos países evaluaron la dimensión del rol docente. Específicamente, dan cuenta de las estrategias que utilizaron y los medios de comunicación con las familias y alumnos, así como los principales retos y desafíos que tuvieron. En el caso de Argentina, se recabó información sobre la gestión directiva de las escuelas, evaluando a los directores de los distintos niveles a partir de comprender cómo llevaron adelante el sostenimiento de la institución: organización, presupuesto y formación docente.

## 5. Conclusiones

El aislamiento social obligatorio producto del virus SARS-CoV-19 fue la principal medida preventiva promovida por la OMS para que la mayoría de los países del mundo puedan lidiar con la pandemia. Las instituciones educativas debieron cerrar sus puertas y todas las escuelas tuvieron que desarrollar acciones para tener presencia en los hogares y sostenerlas en el tiempo. La urgencia con la que hubo que afrontar esta situación obligó a los sistemas educativos de cada uno de los gobiernos a desarrollar acciones sin planificación previa. Hubo una rápida respuesta de parte de la comunidad educativa logrando desplegar distintas estrategias para sostener la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos asegurando el vínculo familia - escuela y, sobre todo, docente - alumno con el objetivo de poder garantizar el derecho a la educación de los estudiantes. Dichos programas propusieron diversas alternativas didácticas, formas de comunicación y garantía de acceso a los recursos necesarios.

A pesar de los esfuerzos realizados por los gobiernos por medio de sus Ministerios de Educación, las dificultades socio-económicas y materiales por parte de algunos sectores de la sociedad pudieron impactar de forma profunda en los aprendizajes de los estudiantes. Con el paso del tiempo las estrategias llevadas a cabo por los diferentes países se vieron obligadas a centrarse en las condiciones de los estudiantes y sus familias dejando en un segundo plano las diferentes currículas.

Es necesario comprender que la transformación educativa producto de la pandemia requirió una nueva forma de gestionar la educación; las instituciones educativas se vieron obligadas a trabajar en red, involucrando en los procesos de diseño a una mayor cantidad de protagonistas del mundo educativo. Todos los programas ofrecieron diversas estrategias para trabajar, desde cuadernillos hasta programas radiales pero a las dificultades que se les presentaron en las comunidades educativas en las que desempeñan su trabajo, se les sumó la imposibilidad de implementar un

currículo pertinente a la realidad de sus alumnos; los desafíos de mantener una comunicación entre los docentes, las autoridades, los padres de familia y los estudiantes; los retos que representó la planificación y el diseño de actividades en la educación a distancia en comparación con la que se hacía de manera cotidiana en el modelo presencial; la necesidad de adaptar la carga y actividades administrativas y la falta de apoyos institucionales. En este marco, los informes de evaluación incluyeron dimensiones vinculadas a las estrategias, con la finalidad de poder comprender cuáles fueron los medios que llevaron adelante los docentes para desempeñar su labor como educadores. Es probable que este punto sea uno de los mayores desafíos que presenta los años venideros: ¿se está preparado para afrontar los cambios que propone el futuro? ¿Es posible ofrecer alternativas híbridas en las escuelas? ¿Existe formación docente de calidad que estimule al desarrollo y la innovación? ¿La infraestructura acompaña la necesidad de generar experiencias para desarrollar habilidades del próximo mundo?

No todos los países diseñaron y llevaron adelante una herramienta de evaluación de sus programas educativos. La falta de una evaluación del desarrollo de la educación durante el transcurso de la pandemia puede generar un obstáculo aún mayor en los escenarios educativos de los próximos años. No se trata solamente de desconocer empíricamente lo sucedido con lo planificado, sino que se trata de la falta de un hábito necesario para fortalecer las escuelas. Evaluar los programas permite tener información para la toma de decisiones.

En este sentido, el caso de cómo la República Argentina llevó adelante los procesos de evaluación del desarrollo del sistema educativo durante el contexto de aislamiento social parece ser inspirador y ejemplar como práctica educativa, aún sin saber si la misma funcionará como estrategia de mejora. Es decir que el propio acto de evaluar y reflexionar sobre las estrategias utilizadas ya es una práctica que hay que reconocer.

Entre las principales conclusiones de cada uno de los procesos de evaluación se puede destacar que las evaluaciones realizadas pudieron demostrar grandes inconvenientes de accesibilidad a la formación a distancia, tanto en términos de dispositivos como de garantía de acceso a internet. Resulta fundamental que los Estados puedan fortalecer esta dimensión para evitar aumentar aún más la brecha educativa entre los distintos sectores de la sociedad

Todos los gobiernos publicaron documentos acerca de cómo evaluar mejor, cómo acompañar a docentes y/o cómo acompañar a las familias. En cierto punto, esto presupone que se sigue construyendo una lógica de oferta y no de demanda. Es decir, no se han preguntado qué es en verdad aquello que necesitan las escuelas sino lo que los encargados de gestionar las políticas educativas creen que necesitan las instituciones educativas. En este sentido, se puede considerar elemental generar dispositivos de evaluación que sistematicen los procesos de aprendizajes. El docente es capaz de comprender que, en plena pandemia, la evaluación debe ser reinventada adecuando los objetivos y las estrategias de dicha evaluación al contexto en el cual el estudiante desarrolla el proceso de evaluación, pero quienes deciden las políticas públicas deben comprender que una mejor forma de crecer puede ser a partir de escuchar a la comunidad educativa.

La educación puede encontrarse atravesando uno de los momentos que marcarán su historia. Quienes habitan las escuelas necesitan más que nunca generar una cultura de diálogo que invite a diseñar las experiencias necesarias para que la institución continúe fortaleciendo la enseñanza y los vínculos. La situación vivida en los últimos dos años generó nuevas preguntas y desafíos. Las estrategias, la evaluación y los vínculos personales han quedado expuestos a ser revisados y mejorados. De este trabajo se desprenden nuevas preguntas que invitan a seguir desarrollando:

**¿Cómo se evalúa en el sistema educativo?** Es necesario una revisión de las metodologías de evaluación y los procesos para tomar decisiones en función a eso.

**¿Qué hábitos se necesitan desarrollar?** El aislamiento durante la pandemia permitió pensar en la necesidad de reinventar las experiencias escolares teniendo en cuenta las habilidades que van a necesitar los estudiantes para vivir en el mundo que se viene. ¿Qué se enseña hoy y que se debería enseñar? ¿Qué lugar tiene la arquitectura escolar en las instituciones?

**¿Qué estrategias de seguimiento son necesarias para que nadie quede sin pasar por la escuela?** Sería recomendable hacer una revisión de las actividades que se realizan y teniendo en cuenta los datos de los informes acerca de la comunicación con las familias y estudiantes poder analizar y proponer lo necesario para garantizar el derecho a la educación.

**¿Cómo debe ser la formación docente?** Es fundamental revisar la formación docente en términos de calidad y de extensión, pensando en cómo se pueden proponer alternativas que fortalezcan las prácticas y los mantengan preparados para lo que puede venir.

La tarea es enorme, como siempre lo fue. El mayor desafío en los próximos años es hacer una inversión en recursos que posibilite evaluar el estado de las escuelas, escuchar a todos los actores y proponer mejoras innovadoras con el fin de diseñar una escuela emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante (Pinto, 2018).

## Referencias bibliográficas

Consejo Nacional de Evaluación de la política de desarrollo social (2021). Evaluación inicial de la estrategia aprende en casa. Ciudad de México. [www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Posicion\\_Institucional\\_Aprende\\_Casa.pdf](http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Posicion_Institucional_Aprende_Casa.pdf).

Consejo Federal de Educación. (2020). Resolución 363/20. 19 de marzo de 2020. Argentina. [www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones](http://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones).

Lucio, P. B., Zimerman, A. A., Altamirano, C. A. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50 (ESPECIAL), 41-88.

Llorens-Largo, F. (2020a). Re-diseño exprés de la docencia para una adaptación de emergencia a la no presencialidad. *Conferencia en Ciclo de conferencias: De la presencialidad a la virtualidad educativa*, Universidad Central del Ecuador.

Llorens-Largo, F. (2020b). Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo. <https://bit.ly/3cpHVEV>.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Centro de Estudios MINEDUC. [www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)

Pinto, L.; Sitt, I y Campillo, M. (2018). Transformación de la Experiencia Escolar. Modelo Educativo del CHMD. Ciudad de México.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Art. 662, 2-12.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Ministerio de Educación. Argentina. [www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica](http://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica)

Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020). Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación.

**Fecha de recepción:** 20-10-2021

**Fecha de aceptación:** 25-3-2022



# La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura. Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana.

The professional thesis in the training of undergraduate students. An analysis from the degree modalities in a Mexican university.

TORQUEMADA GONZÁLEZ, Alma Delia<sup>1</sup>  
QUINTERO LÓPEZ, Irma<sup>2</sup>  
MORENO TAPIA, Javier<sup>3</sup>

Torquemada González, A. D., Quintero López, I. y Moreno Tapia, J. (2022). La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura. Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana. *RELAPAE*, (16), pp. 92-105.

## Resumen

La eficiencia terminal y en particular, la titulación son una prioridad en el nivel superior, donde se asocian a niveles de calidad educativa, así como a su posicionamiento en rankings nacionales e internacionales, esto constituye una meta altamente valorada en las universidades hoy en día. Este artículo discute la tesis profesional como una alternativa de titulación en estudiantes de nivel licenciatura en una universidad pública mexicana durante el periodo 2008 y 2020. El objetivo consiste en analizar la poca demanda estudiantil en la elección de modalidades de titulación que privilegian el desarrollo de habilidades para la investigación educativa, en particular la tesis profesional, cuyo proceso formativo tiene lugar durante el último año de la carrera. Se parte de un diseño de corte descriptivo, longitudinal con un enfoque mixto de tipo interpretativo que da cuenta de las modalidades de titulación elegidas por los egresados en los últimos diez años en una Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad mexicana de la región centro sur del país. Los resultados demuestran que los reglamentos de titulación para el nivel de licenciatura influyen en la elección estudiantil de las modalidades de titulación asociadas a la investigación, favoreciendo aquellas que facilitan los procesos de adquisición de título y cédula profesional en poco tiempo, donde la tesis profesional es la modalidad menos elegida, afectando con ello el desarrollo de habilidades investigativas en este nivel educativo. Se concluye señalando la necesidad de reflexionar en torno a la tesis como modalidad de titulación y como proceso formativo en el nivel de licenciatura. La participación reflexiva y crítica de quienes diseñan e implementan reglamentos de titulación es un proceso que debe promoverse en las instituciones de nivel superior.

**Palabras Clave:** Educación superior, titulación, acreditación, formación en investigación, eficiencia terminal.

## Abstract

The terminal efficiency and especially the degree are a priority in higher education, where they are associated with levels of educational quality, as well as their positioning in national and international rankings, this constitutes a highly valued goal in universities today. This article discusses the alternative of professional thesis as a degree in undergraduate students at a Mexican public university during the period 2008 and 2020. The objective is to analyze the low student demand in the choice of degree modalities that privilege the development of skills for educational research, in particular the professional thesis, whose training process takes place during the last year of the program. It is based on a descriptive-longitudinal design with a mixed interpretive approach that accounts of the degree modalities chosen by graduates in the last ten years in the Bachelor of Educational Sciences from a university in the south-central region

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México/ almatorquemada@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México/ irmaquinlo@uaeh.edu.mx

<sup>3</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México/ javier\_moreno@uaeh.edu.mx

of Mexico. The results show that the degree regulations for the undergraduate level influence the student's choice of the degree modalities associated with research, favoring those that facilitate the process of getting a degree and professional license in a short time, where the professional thesis is the least chosen modality, thereby affecting the development of research skills at this educational level. It concludes by pointing out the need to reflect on the thesis as a degree modality and as a training process at the undergraduate level. The reflective and critical participation of those who design and implement degree regulations is a process that should be promoted in higher level institutions.

**Keywords:** Higher education, university degree, accreditation, research training, terminal efficiency.

## I. Introducción

Un objetivo relevante de la educación superior en México consiste en elevar los índices de eficiencia terminal, criterio que da cuenta de los niveles de calidad en toda institución de nivel superior. Esto ha llevado a las universidades a replantear no solamente sus procesos de titulación, sino además diversificar las modalidades para que sus egresados se titulen en tiempo y forma facilitando el cierre de su proceso formativo.

Al interior de toda organización universitaria, la titulación se concibe como un proceso de carácter académico-administrativo, que puede ser resuelto a través de la reformulación de los reglamentos respectivos y de la apertura de opciones para la obtención del título, facilitando el trámite y elevando con ello la cifra de titulados. Por ello, la principal preocupación de las instituciones de educación superior en la actualidad gira en torno a la titulación, la cual se vislumbra como uno de los principales indicadores de la eficiencia terminal (Martínez, 2005; ANUIES, 2018).

Con relación al financiamiento, los índices de titulación se convierten hoy en día en el principal criterio para la obtención de recursos, llevando a las universidades hacia la generación de estrategias para elevar sus índices de egreso-titulación, logrando con ello, mayores apoyos presupuestales. Esta situación ha generado la implementación de diversas modalidades de titulación que son presentados a los egresados como alternativas para titularse (Rubio y Castro, 2017), algunas de ellas son promovidas desde el último año de la carrera a través de las coordinaciones o de las unidades administrativas, o también, dentro de las asignaturas asociadas a la investigación.

Sin una distinción clara en las modalidades de titulación y lo que cada una de ellas aporta a la formación profesional, todas son propuestas como medios para titularse, es decir, se plantean como un mero trámite administrativo para el logro de la certificación profesional (Martínez, 2005), enfatizando una serie de condiciones y requisitos indispensables para la obtención de un título profesional que les permita integrarse a la esfera laboral (Pérez-López *et al.*, 2018). Esta institucionalización de la titulación ha puesto en peligro aquellas modalidades que tienen un fin formativo relevante en los jóvenes profesionistas, tal es el caso de la tesis profesional, cuya elección como modalidad de titulación en el nivel superior resulta poco viable para los egresados de una licenciatura.

De acuerdo con el estudio de Gutiérrez y Rodríguez (2021), la cultura académica enfocada exclusivamente al dominio de contenidos y la acreditación de asignaturas es una prioridad al interior de las instituciones de educación superior, dejando de lado el desarrollo de habilidades investigativas. Del mismo modo, la cultura experiencial orientada a la obtención de certificaciones forma parte medular de la cultura institucional que fomenta la eficiencia terminal a través de medios de titulación que impliquen menos tiempo en la adquisición del título. En este sentido, la cultura universitaria juega un papel determinante tanto en la formación de habilidades para la investigación como en la promoción de la producción del conocimiento.

En consecuencia, la escasa promoción y desarrollo de tesis profesionales es una realidad que viven actualmente muchas universidades. Al respecto, García *et al.* (2015) en su estudio en el Instituto Politécnico Nacional reportan el desarrollo de nueve modalidades de titulación, donde la tesis profesional dejó de ser la única modalidad de titulación. La adopción de modalidades referidas a la práctica de habilidades, el promedio, la presentación de exámenes, estudios de posgrado elevaron la eficiencia terminal.

De manera semejante, Martínez (2005) en su estudio en la Universidad Autónoma de Chiapas, encontró como medida para elevar el índice de titulación el desarrollo de otras modalidades que no involucrara exclusivamente la tesis profesional, con lo cual se logró facilitar los requisitos administrativos-burocráticos para la titulación de sus egresados.

En otro contexto, Magaña-Medina *et al.* (2015) señalan que si bien la tesis profesional puede promoverse a través de la participación estudiantil en programas tales como el verano de la investigación, la tesis representa serias dificultades desde su proceso de construcción, motivo por el cual es poco viable como modalidad de titulación en comparación con otras modalidades que se promueven dentro de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

En su estudio, Castro-Azuara y Sánchez-Camargo (2015) destacan que la producción de la tesis como un texto escrito, se agrava debido a las dificultades en la práctica de la escritura en los jóvenes y el corto periodo que dan las instituciones para su realización, una problemática que incide en la titulación por tesis en las carreras asociadas a las disciplinas sociales y de humanidades. En esta misma lógica, en un estudio comparativo desarrollado por Vázquez *et al.* (2021) demuestran que las debilidades en investigación educativa de una licenciatura en pedagogía, son las mismas en dos planes de estudios distintos donde los jóvenes al egresar reportan diferencias poco significativas en el desarrollo de competencias significativas a lo largo de su formación en la carrera.

Como lo demuestran estas investigaciones en el contexto mexicano, los trabajos recepcionales asociados a la investigación como alternativas de titulación se han institucionalizado tanto afectando el desarrollo de la escritura científica, propio de una tesis profesional, originando que los estudiantes y/o egresados eviten optar por la tesis como medio de titulación, dada la complejidad que representa como documento escrito y los procesos burocráticos a los que está sujeto su proceso de titulación por esta vía al finalizar la carrera, donde además tienen que cubrir otra serie de acreditaciones para poder titularse.

Si bien a nivel institucional ofrecer diversas modalidades de titulación está elevando la eficiencia terminal en el nivel superior, también es cierto que las modalidades asociadas a la investigación están siendo desvalorizadas como espacios formativos, minimizando su importante función en la formación científica en cualquier disciplina (Ibarra-López, 2017).

No se toma en cuenta que la tesis profesional como medio de titulación permite al egresado consolidar su proceso formativo al poner en marcha los aprendizajes adquiridos a lo largo de la licenciatura, entre los que destacan: la aplicación de conocimientos disciplinares al plantearse una problemática en particular; ejercitar aquellas habilidades propias de su campo disciplinar, la actitud profesional que asumen al llevar a la práctica la investigación.

La dimensión formativa de la tesis ha quedado olvidada dentro de los reglamentos de titulación que hoy en día ofrecen las universidades en el nivel de pregrado. Tal y como menciona Navarro-Cendejas (2014) las “credenciales educativas” tales como el título o la obtención de un diploma es lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) priorizan por considerarlos indicadores de calidad y por tanto, son referentes de la productividad potencial de los posibles candidatos a los puestos disponibles en el mercado de trabajo. Esta posición credencialista afecta la presencia de aquellas modalidades de titulación orientadas al desarrollo de habilidades para la investigación.

En este sentido, el análisis de la tesis profesional desde su visión formativa y administrativa es un problema poco abordado en la investigación actual, de ahí la relevancia por problematizar su presencia como modalidad de titulación en el nivel de licenciatura, descando los importantes beneficios académicos que ofrece más allá de ser una vía para la obtención de un título profesional.

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo del presente estudio consiste en analizar la poca demanda estudiantil en la elección de la tesis profesional como modalidad de titulación durante más de una década en egresados de una licenciatura en ciencias de la educación dentro de una universidad pública mexicana, donde la tesis se plantea como una vía para el desarrollo de habilidades en investigación educativa. El contexto de la investigación tuvo lugar en la Universidad Autónoma del Estado del Hidalgo, ubicada en la región centro sur del país.

En este contexto, la licenciatura en ciencias de la educación se caracteriza por ser un programa que destaca la investigación educativa como una dimensión específica dentro de sus áreas formativas, buscando que los jóvenes desarrollen habilidades de investigación que les permitan a su egreso poder incidir en la realidad educativa del estado y del país (UAEH Plan de estudios LCE, 2014).

## II. Método

El diseño del estudio fue no experimental, longitudinal, de corte descriptivo e interpretativo, con un enfoque de investigación mixto (Creswell, 2009) que contempló dos fases. Una primera fase que partió de la revisión documental sobre los tres reglamentos (UAEH, 2019a, 2019b, 2018, 2009) que determinaron las modalidades de titulación en el nivel de licenciatura durante el periodo 2008 y 2020. Se hizo un análisis de contenido (Álvarez-Gayou, 2019; Flick, 2014) que permitió analizar, clasificar y caracterizar la naturaleza de las modalidades de titulación.

En una segunda fase se hizo un análisis cuantitativo de tipo descriptivo (Flick, 2007) sobre las modalidades de titulación por género, año y tipo de modalidad registrada en la licenciatura en ciencias de la educación durante la última década. Para realizar este proceso analítico, se recuperaron los registros de los egresados que desarrollaron su proceso de titulación durante los 13 años que estuvieron operando los tres reglamentos universitarios. Así, los datos obtenidos se procesaron en excel identificando para fines de este estudio, 3 ejes de análisis: índice de titulación por año desde 2008 hasta 2020; género y modalidades elegidas por los egresados durante dicho periodo. Los resultados se presentan en tablas y gráficas.

Con relación a los sujetos del estudio, la Tabla I ilustra el número de titulados por género y por año durante el periodo 2008 y 2020<sup>4</sup>.

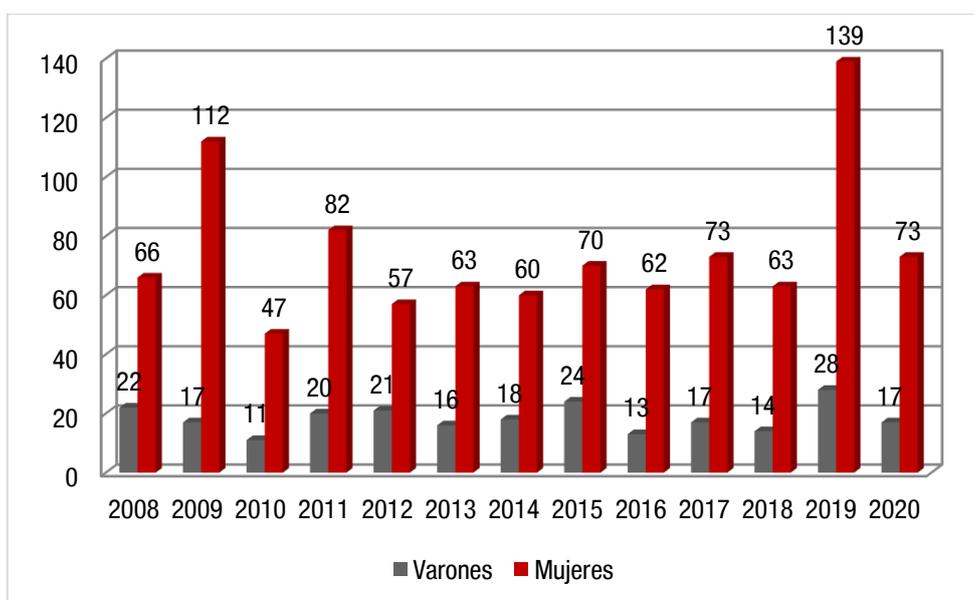
**Tabla I. Egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (por sexo y año)**

Año	Género		Total
	Varones	Mujeres	
2008	22	66	88
2009	17	112	129
2010	11	47	58
2011	20	82	102
2012	21	57	78
2013	16	63	79
2014	18	60	78
2015	24	70	94
2016	13	62	75
2017	17	73	90
2018	14	63	77
2019	28	139	167
2020	17	73	90
<b>13 años</b>	<b>238</b>	<b>967</b>	<b>1205</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

El número de estudiantes titulados durante el periodo referido fue de 1205, de los cuales fueron 238 varones y 967 mujeres; todos ellos pertenecen a 31 generaciones de egresados en ciencias de la educación. En términos globales, la gráfica 1 ilustra el número de egresados por género titulados por año durante 2008 y 2020.

**Gráfica 1. Número de titulados por género y año (periodo 2008-2020).**



*Fuente:* Elaboración propia.

<sup>4</sup> Los datos de titulación abarcan hasta 2020 debido a que el proceso de titulación para los egresados del segundo semestre del año 2021 correspondiente a julio-diciembre aún sigue en proceso. Debido a la pandemia, los procesos de titulación se retrasaron; por tal motivo, el proceso de titulación para esta generación que egresó en diciembre de 2021 iniciará en febrero de 2022, periodo en el que será posible contar con datos completos sobre los titulados en ese año.

Dada la naturaleza de la carrera, la mayoría de estudiantes que elige la licenciatura en ciencias de la educación son mujeres, de ahí que el porcentaje de titulación sea mayor en las mujeres en los años que fueron analizados. Cabe señalar que los datos aquí reportados fueron obtenidos del Sistema de Titulación, creado para el registro y seguimiento de los procesos de titulación en el nivel licenciatura. Al finalizar su proceso formativo (cuatro años), los jóvenes deben elegir una modalidad de titulación, proceso que inicia desde el último semestre de la carrera.

En el portal de titulación registran la modalidad siguiendo el procedimiento señalado en la universidad hasta concluir el proceso de validación que les permite el trámite de título y cédula profesional.

## I. Resultados

A partir del análisis de contenido (Álvarez-Gayou, 2019; Flick, 2014) realizado con los tres reglamentos de titulación vigentes del año 2008 al 2020, se puede observar la tendencia a diversificar las modalidades de titulación, ofreciendo diversos medios para la obtención del grado. En los tres reglamentos 1989, 2009 y 2019 (JAEH, 2019a, 2019b, 2018, 2009), la tesis profesional es la única modalidad que ha permanecido en sus tres modalidades: individual, colectiva y multidisciplinar. En la Tabla II se presenta el número de modalidades de titulación que operaron durante el periodo de vigencia de cada reglamento.

**Tabla II. Modalidades de titulación por cada reglamento**

<b>Reglamento</b>	<b>Número de modalidades</b>
1989	12
2009	4
2019	8

*Fuente:* Elaboración propia.

A lo largo de 30 años, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (JAEH), ha reestructurado tres veces sus reglamentos de titulación, promoviendo 24 modalidades para la obtención del grado de licenciado en todos sus programas educativos. Durante los cambios de reglamento, algunas modalidades solamente cambiaron de nombre y otras se siguieron conservando.

Cabe destacar que durante la implementación del reglamento de titulación aprobado en 1989, se impulsó por primera vez una gran variedad de modalidades de titulación, con el propósito de ofrecer a los egresados diversas modalidades para facilitar la obtención del grado. No obstante, la eficiencia terminal siguió siendo baja durante los 20 años de vigencia de dicho reglamento, motivo por el cual varias modalidades dejaron de operar al entrar en vigor el reglamento 2009.

En este año, se presentaron únicamente 4 opciones de titulación, dentro de las cuales, tomaron fuerza los exámenes de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) y la acreditación total de los estudios de licenciatura (modalidad denominada reglamento escolar 2009); durante casi 10 años los egresados tuvieron pocas opciones de titulación.

A partir del reglamento 2019 (vigente al día de hoy), nuevamente se recuperan algunas modalidades del reglamento de 1989, implementando por primera vez una nueva modalidad: la publicación de un artículo científico.

Llama la atención el periodo de vigencia de un reglamento a otro, después de 20 años que estuvo operando el reglamento de 1989, surge el reglamento 2009 y 10 años después surge el nuevo reglamento, el cual empezó a operar en 2019. Se desconoce cuál es el criterio que determina la vigencia de los reglamentos.

Un análisis sobre la naturaleza de las 24 modalidades de titulación en el periodo que se reporta, permite apreciar que únicamente 17 modalidades han estado presentes durante 30 años. Dichas modalidades ponen énfasis en distintos rasgos de formación profesional: investigación, obtención de un posgrado, competencia profesional, estudios de posgrado, rendimiento académico y docencia. En la Tabla III se muestra esta clasificación de acuerdo a su contenido.

Tabla III. Clasificación de contenido en las modalidades de titulación de nivel licenciatura

Rasgo profesional	Modalidades de titulación
Asociadas a la investigación	Tesis profesional individual, colectiva y multidisciplinaria
	Tesina
	Monografía
	Presentación de trabajo de investigación
	Publicación de Artículo Científico
Asociadas a la obtención de especialidades y posgrados	Examen de Especialidad
	Diploma de especialidad
	Examen de Maestría
	Examen de Doctorado
Asociadas a niveles de competencia	Examen General de Egreso Sobresaliente
	Examen General de Egreso EXCELENCIA
	Examen Teórico-Práctico
Asociadas a estudios de posgrado	Estudios de Maestría
	Estudios de Doctorado
Asociadas al rendimiento escolar	Alto rendimiento académico
	Reglamento escolar 2009
Asociadas a la docencia	Elaboración de Material Didáctico

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que el 29.4% de las modalidades (5) están enfocadas al desarrollo de la investigación, es esta categoría aparece la tesis profesional en sus distintas modalidades (individual, colectiva y multidisciplinaria), la tesina y la monografía, cuyos textos a desarrollar son de carácter documental. También está la presentación de un trabajo de investigación y recientemente la publicación de un artículo científico, modalidades que al menos en la licenciatura analizada no han sido elegidas como medios de titulación.

Un 23.5% de las modalidades (4) están orientadas hacia la vinculación del egresado de licenciatura con la elección de estudios de posgrado donde el egresado debe concluir el plan de estudios de una especialidad, maestría o doctorado y presentar el examen profesional, logrando con ello, una doble titulación: el de licenciatura y especialidad o posgrado. Hasta el momento únicamente los estudios de especialidad se eligieron como modalidad de titulación durante el año 2008.

El 17.6% de las modalidades (3) hacen referencia a procesos de certificación por parte de organismos acreditadores externos a la universidad como lo es CENEVAL, donde el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) fue una de las opciones de titulación de mayor demanda en los jóvenes, especialmente a partir de la vigencia del reglamento 2019. Asumiendo diferentes criterios en la valoración de acreditación como modalidad de titulación, el EGEL ha representado un reto para los egresados, ya que la preparación para poder acreditarlo es vista como un proceso ajeno a sus procesos formativos dentro de la universidad, generando temor e incertidumbre en los jóvenes.

Como parte de esta categoría también está la modalidad de examen teórico práctico presente en los últimos dos reglamentos. En dicha modalidad se espera la acreditación de un examen que se diseña al interior de programa educativo, donde se contemplan dos aspectos: una parte teórica donde el egresado debe dar cuenta del dominio de los contenidos base de la carrera a partir de un examen escrito; y por otro lado, el caso práctico, que parte de una situación problemática donde el egresado debe dar una alternativa de solución y exponerla frente a un grupo de expertos. Durante el periodo analizado no se reportan registros que den cuenta de la elección de estas modalidades de titulación.

Aunado a lo anterior, un 11.7% de las modalidades de titulación (2) también vinculan al egresado con la elección de estudios de posgrado (maestría o doctorado), donde se espera que los egresados cubran un determinado número de créditos del posgrado para poder titularse de la licenciatura, sin el compromiso de concluir dicho posgrado. Estas modalidades aún no han sido elegidas como opciones de titulación, toda vez que los lineamientos de titulación de los

posgrados en educación que ofrece la universidad no son congruentes con el reglamento de titulación de nivel licenciatura.

Otro 11.7% de las modalidades (2) están orientadas al alto rendimiento académico, es el caso de excelencia académica y alto rendimiento académico, ambas se refieren a lo mismo: el promedio igual o mayor a 9.5 es el principal requisito para poder optar por esta vía de titulación. La modalidad reglamento 2009 implica la acreditación del total de créditos del programa educativo para poder optar por esta vía. Esta modalidad impulsada por la misma universidad permitió elevar el índice de eficiencia terminal en la licenciatura en ciencias de la educación favoreciendo que los jóvenes egresados se titularan en tiempo y forma.

Únicamente un 5.8% de las modalidades (1) se orienta al desarrollo de habilidades para la docencia, donde se busca la participación de los egresados en el diseño de recursos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de una materia en particular que pertenece al programa educativo en el que se formó.

Como se puede observar, en todos los reglamentos el interés por favorecer la formación científica en los jóvenes está presente (al menos como intención), puesto que las áreas asociadas a la investigación y los posgrados son las que ofrecen una mayor variedad de modalidades para la titulación en el nivel de licenciatura.

A continuación se presenta en la Tabla IV, un análisis sobre las modalidades con mayor demanda durante el periodo 2008 y 2020.

**Tabla IV. Egresados que registraron su modalidad de titulación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2008-2020)**

<b>Modalidad 2008-2020</b>	<b>No. de Estudiantes</b>	<b>% de titulados</b>
Reglamento Escolar 2009	635	52.7%
EGEL-CENEVAL	338	28%
Alto rendimiento	174	14.4%
Tesis profesional	49	4%
Especialidad en docencia	4	0.3%
Monografía	3	0.2%
Excelencia Académica EGEL	2	0.1
<b>TOTAL</b>	<b>1205</b>	<b>99.7%</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

Como se puede observar, de las 17 modalidades de titulación vigentes desde 2008 hasta 2020, solamente 7 han sido las más socorridas por los jóvenes egresados, es decir, un 41.1% de las modalidades asociadas al rendimiento escolar, certificaciones e investigación han sido elegidas por los egresados en ciencias de la educación como vías de titulación. Un 58.8% de modalidades no han sido explorados como alternativas de titulación en esta licenciatura.

La modalidad de mayor demanda ha sido reglamento escolar 2009, con un 52.7%, es decir, más de la mitad de los egresados optaron por esta vía de titulación, la cual facilitó sus procesos de titulación (acreditación del 100% del plan de estudios). En segundo lugar, el EGEL examen realizado por CENEVAL (28%) fue la modalidad que permitió a los jóvenes obtener la titulación, demostrando con ello un nivel de competencia adecuado en el dominio de habilidades profesionales propias de su disciplina.

Con un 14.4%, la modalidad de alto rendimiento fue la modalidad elegida por aquellos egresados que obtuvieron un promedio igual o mayor al 9.5, requisito que comprueban con su certificado final, demostrando con ello su dedicación y perseverancia como estudiantes a lo largo de su licenciatura.

En menor medida está la tesis profesional (4%), la cual ocupa el cuarto lugar entre las modalidades elegidas; si bien esta modalidad ha permanecido inalterable en su denominación, modalidades y condiciones administrativas en los tres reglamentos, su elección ha sido menor entre sus egresados. Cabe destacar que la tesis individual y colectiva han sido las modalidades registradas hasta el momento, la tesis multidisciplinar aún no ha sido elegida como modalidad de titulación.

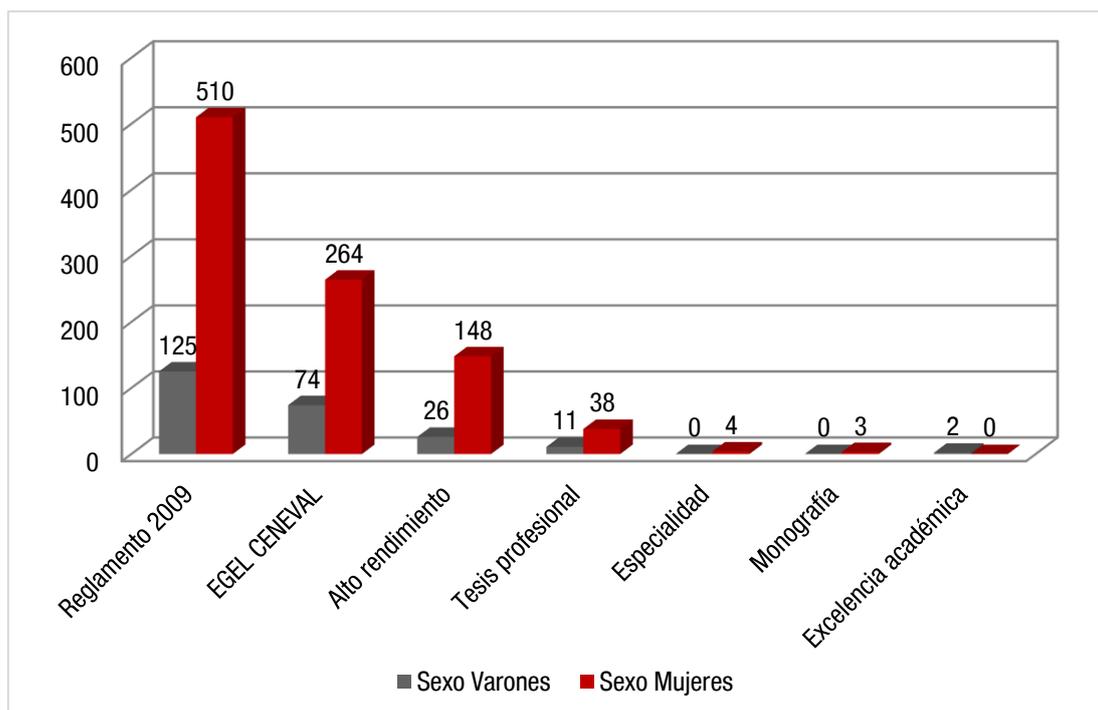
En quinto lugar, está la especialidad en docencia como opción de titulación (0.3%), la cual fue elegida únicamente por 4 egresados durante el año 2008. Por la naturaleza de la carrera, se esperaba una mayor demanda entre los egresados durante su vigencia (1989 a 2009); no obstante, los datos indican lo contrario, siendo elegida un año antes del cambio de reglamento, donde deja de aparecer.

En situación similar está la monografía, la cual fue elegida únicamente por 3 estudiantes (0.2%); esta modalidad dejó de estar vigente en el reglamento de 2009. Dicha modalidad resulta valiosa para el futuro profesionalista, ya que permite poner en juego importantes habilidades de escritura científica por parte del egresado, quien debía entregar un trabajo recepcional de carácter documental, resultado de un proceso de indagación teórica y analítica que posteriormente presentaba en un examen profesional ante un sínodo.

En último lugar, está la modalidad de excelencia académica por examen EGEL, la cual es de reciente creación y apareció en el reglamento de 2019. La elección de esta modalidad está en función del puntaje obtenido en el examen que aplica CENEVAL, por lo cual apenas en el año 2020 se pudieron presentar los dos primeros casos de titulación por esta vía (0.1%). Esta modalidad indica que el egresado tienen un nivel de competencia alto, siendo capaz de desempeñarse con éxito dentro de su ámbito profesional.

En cuanto a los titulados por cada una de las modalidades de acuerdo con su género en la gráfica 2 se ilustra la elección de las distintas modalidades.

**Gráfica 2: Egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (por modalidad y género)**



Fuente: Elaboración propia.

La carrera de ciencias de la educación es una profesión que eligen generalmente las mujeres, esto explica por qué en la elección de las modalidades predomina el sexo femenino. No obstante, los datos arrojan elementos que vale la pena analizar en torno a los intereses de los egresados en la elección de las diferentes modalidades titulación.

La modalidad de reglamento 2009 que consiste en la acreditación del 100 % de los créditos de la carrera es la modalidad donde se reporta la preferencia tanto de hombres como de mujeres egresados que optan por esa vía. Dicha modalidad ofrece a los jóvenes la posibilidad de titularse en el menor tiempo posible, ya que al egreso cuentan con el requisito indispensable para ello (certificado). La urgencia de los jóvenes por titularse radica en la necesidad de dar respuesta a sus propias necesidades de independencia al mismo tiempo que se sienten comprometidos con el apoyo en la economía familiar, de ahí que busquen insertarse en escenarios educativos inmediatamente después del egreso.

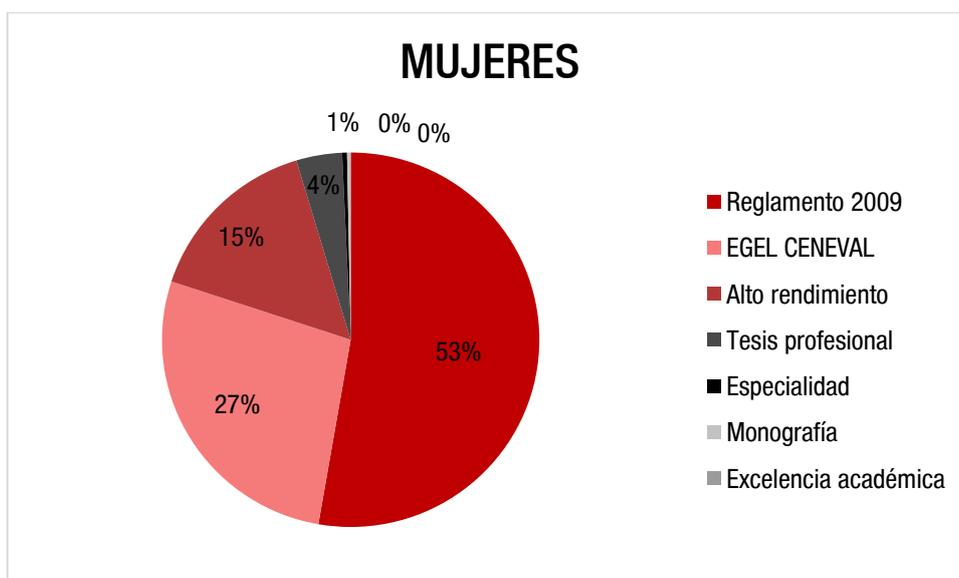
Por otro lado, en la modalidad del EGEL, examen realizado por CENEVAL demuestra que son más las mujeres quienes alcanzan este nivel de sobresaliente en comparación con sus compañeros varones. Sin embargo tanto en reglamento 2009 como EGEL la proporción de varones es estable en ambas modalidades. En contraste con este dato, la modalidad de excelencia académica, indicador obtenido en el examen aplicado por CENEVAL indica que son los egresados varones quienes están obteniendo los puntajes más altos marcados a nivel nacional en comparación con las mujeres. Dado que dicha modalidad es de reciente creación, solamente el tiempo podrá demostrar si se mantiene esta tendencia o cambia.

De la misma manera, la modalidad de alto rendimiento es una modalidad de titulación donde predominan las mujeres, esto indica que durante su proceso formativo son las mujeres quienes mantienen los promedios más altos, dato que podría interpretarse como una mayor dedicación y compromiso con su propio rendimiento académico.

Lo mismo sucede con las modalidades de especialidad y monografía, las cuales fueron elegidas únicamente por mujeres durante su vigencia dentro del reglamento en cuestión. Esto podría llevar a inferir que las mujeres tienen mayor interés que los varones por desempeñarse en el ámbito docente, de ahí su interés por la especialización. En el caso de la monografía, el interés por el desarrollo de trabajos teóricos también parece ser un interés propio de las mujeres.

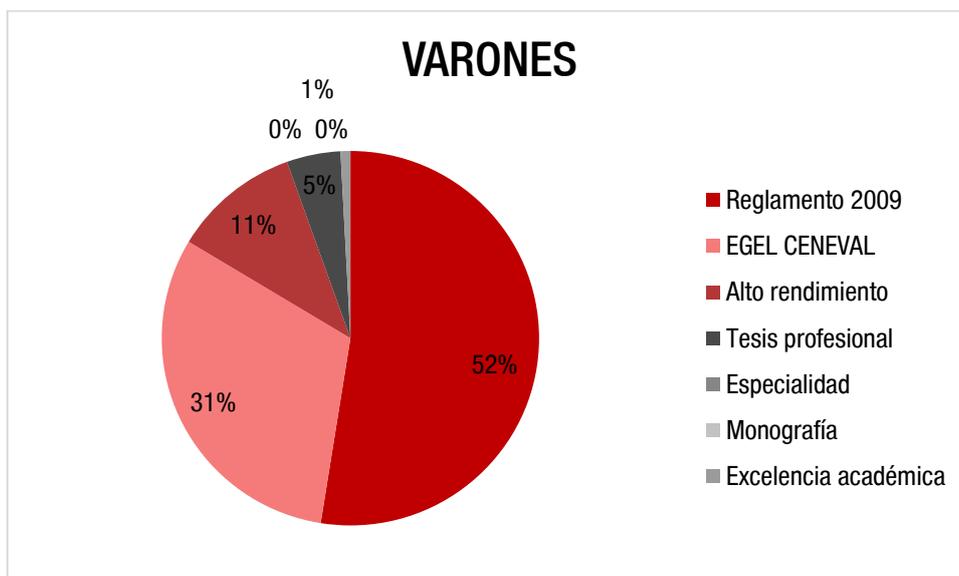
Vale la pena destacar que hay una variedad de modalidades que no han sido exploradas como vías de titulación, por lo que sería relevante profundizar en las causas de dicha situación en estudios posteriores. De manera gráfica se puede apreciar lo que se ha venido discutiendo hasta el momento en las gráficas 3 y 4 presentadas a continuación.

**Gráfica 3: Egresadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por modalidad**



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4: Egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por modalidad



Fuente: Elaboración propia.

### III. Discusión y conclusiones

Los resultados aquí presentados no pretenden hacer generalizaciones de ningún tipo, ni tampoco asociaciones en torno a la titulación según el género; solamente ilustran el comportamiento de las formas de titulación en el nivel de licenciatura y la presencia de la tesis profesional en ella, así como la situación observada en torno a aquellas modalidades de titulación relativas a la investigación.

Por lo tanto, los datos en torno a la elección de las modalidades de titulación por género deben tomarse con reserva, ya que la disciplina de ciencias de la educación es propia de mujeres, siendo pocos los varones que ingresan a ella. También vale la pena destacar que los datos aquí señalados hacen referencia al proceso de inicio de titulación donde los egresados eligen la modalidad; por lo que la obtención del título y cédula profesional es el último proceso que maneja la instancia responsable de titulación dentro de la universidad.

No obstante lo anterior, este primer momento administrativo donde los jóvenes eligen la modalidad de titulación es un espacio valioso para reflexionar sobre las problemáticas existentes en torno a la elección de la tesis profesional como vía de titulación. Por lo tanto, este trabajo es un primer acercamiento analítico que toma como objeto de estudio la elección de las modalidades en el nivel de licenciatura; sin embargo, sería interesante explorar la misma situación en otras disciplinas, como las ciencias exactas para poder hacer estudios comparativos que permitan conocer el impacto que tienen los reglamentos de titulación en la elección de modalidades asociadas a procesos formativos en investigación.

Los resultados encontrados dan cuenta de dos aproximaciones en el análisis de las modalidades de titulación, una institucional y otra formativa. Desde la primera aproximación, las formas de titulación están pensadas bajo el supuesto de poder elevar la eficiencia terminal en el nivel de licenciatura; sin embargo, desde una aproximación formativa, la naturaleza de cada una de las modalidades demuestra como intención educativa favorecer el desarrollo profesional de los egresados a partir del perfeccionamiento de habilidades para la investigación, o bien a través de la elección de posgrados asociados a la investigación dentro de su campo disciplinar. Tal y como destacan Gutiérrez y Rodríguez (2021) la cultura institucional al interior de las universidades es determinante, ya que la tendencia es privilegiar la eficiencia terminal más que la investigación educativa como dimensión formativa.

En congruencia con Magaña-Medina *et al.* (2015) el desarrollo de una tesis profesional estimula el desarrollo de competencias en el estudiante, motivándole hacia la construcción del conocimiento, logrando habilidades

indispensables para el ejercicio profesional. Lamentablemente la visión institucional de presentar a la tesis como vía para la obtención de un título provoca que se invisibilice el importante valor formativo que subyace a ella, esto mismo sucede con el resto de modalidades orientadas al desarrollo de habilidades investigativas.

La preocupación de las instituciones por elevar la eficiencia terminal en los egresados de licenciatura ha generado que se pierda de vista la posibilidad de optar por aquellas modalidades que les permita desarrollar habilidades para la investigación, característica fundamental en todo perfil de egreso, imposibilitándolos de espacios y procesos formativos para el logro de habilidades investigativas. En concordancia con Vázquez *et al.* (2021), la formación de habilidades investigativas implica un proceso permanente que explicita el tipo de habilidades que caracterizan el quehacer del investigador dentro de la disciplina que se estudia.

Estos procesos formativos requieren también de cambios a nivel institucional donde la difusión de la tesis, trabajo de investigación o cualquier otra modalidad que apunte hacia el perfeccionamiento del intelecto sea planteada como parte medular de su proceso formativo; en otras palabras, replantear su elección como ejercitación de habilidades profesionales, idea que puede insertarse como parte de la currícula mucho antes del egreso, resaltando tanto su relevancia formativa desde las asignaturas asociadas a la metodología de la investigación o desde los seminarios de tesis, podría favorecer una mayor elección de dicha modalidad, evitando con ello que los jóvenes opten por aquellas que les faciliten la obtención de un título.

De acuerdo con el paradigma credencialista, la productividad potencial de los candidatos a puestos en el mercado de trabajo lleva a los empleadores a recurrir a indicadores de productividad, de ahí el importante peso que las universidades mexicanas otorgan a la obtención del título profesional (Navarro-Cendejas, 2014). Esta necesidad ha llevado a las universidades a la búsqueda de credenciales educativas que permitan garantizar en sus egresados un cierto nivel de competencia profesional, lo cual explica el rigor tanto en la obtención de un título o el logro de diplomas de calidad a partir de instancias externas como lo es la acreditación del Examen General de Egreso que aplica CENEVAL.

Ante este panorama, el futuro de la titulación mediante tesis profesional en el nivel de pregrado es incierto, como afirma Ibarra-López (2017) el surgimiento de nuevas modalidades que las instituciones de nivel superior promueven como parte de sus políticas para el logro de la calidad educativa seguirán siendo aquellas que faciliten la eficiencia terminal, situación que lleva a los programas de nivel licenciatura a replantear sus procesos formativos en investigación educativa, destacando el importante papel que juega la tesis como proceso formativo más allá de una modalidad de titulación.

La visión institucional sobre la tesis como una opción administrativa es un problema que tiene que reflexionarse a nivel de la política educativa, pero también curricular y aterrizar al espacio del aula. En concordancia con Castro-Azuara y Sánchez-Camargo (2015) la promoción de modalidades tales como la tesis o la tesina resultan fundamentales en el ámbito de las humanidades, donde la escritura académica es una habilidad importante en los estudiantes que optan por estas carreras, permitiéndoles adecuar su pensamiento al campo disciplinar base de su formación. En este sentido, los procesos de construcción asociados a ellas, representan un verdadero conflicto para los jóvenes al presentarlas como vías de titulación al finalizar la carrera.

La discusión de la tesis profesional como proceso formativo *versus* modalidad de titulación debe abordarse desde el espacio de la academia, pero también desde los responsables de programas educativos, así como de quienes tienen la gestión de la titulación, uniendo esfuerzos para clarificar la función académica de la tesis, flexibilizando al mismo tiempo los procesos de construcción y gestión en la elección de la misma como modalidad de titulación.

En este sentido, se propone el diálogo reflexivo y crítico entre autoridades responsables de los procesos administrativos asociados a los reglamentos de titulación a nivel central, los coordinadores de programas educativos, docentes de metodología e investigadores donde se discuta el impacto de este paradigma credencialista (Navarro-Cendejas, 2014) que subyace a los procesos de titulación en el contexto universitario.

Iniciar intercambios reflexivos de forma colegiada donde se cuestione el sentido de la tesis profesional, así como del resto de las modalidades asociadas a la investigación es un proceso necesario para fortalecer la formación de los jóvenes universitarios al egreso de cualquier disciplina. Así se requiere reflexionar en torno a los siguientes planteamientos ¿Cuál es la razón de ser de un trabajo de investigación en la formación del futuro licenciado?, ¿Cómo se difunde la tesis como un fin formativo?, ¿Qué dificultades representa para los jóvenes la elección y construcción de una tesis, trabajo de investigación o artículo científico?, más aún, ¿Es pertinente plantear la tesis como modalidad de

titulación en el nivel de licenciatura?, ¿Quién y cómo debe prepararse a los jóvenes para la construcción de un trabajo de investigación y su posterior presentación ante un sínodo?, ¿Quién asume estas responsabilidades? Solamente el trabajo colegiado entre instancias clave podría dar respuesta a tales cuestionamientos.

Se concluye afirmando que la reflexión colegiada en torno a dichos planteamientos representan un terreno árido que necesita construirse al interior de las universidades para recuperar el fin formativo de aquellas modalidades relativas al desarrollo de habilidades investigativas, como es el caso de la tesis profesional.

No debe olvidarse que es en la universidad donde se está preparando a quienes serán responsables de la transformación de un país, es por ello que las decisiones que los jóvenes profesionistas tomen en el momento de su inserción laboral marcará el rumbo de las sociedades; por ello, su formación en términos de investigación y pensamiento científico a través de las modalidades de titulación que privilegian la investigación es un tema que debe tenerse presente en la agenda educativa de toda institución de educación superior.

## Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador.

ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en ANUIES*. [https://visionyaccion2030.anui.es.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anui.es.mx/Vision_accion2030.pdf)

Castro-Azuara, M. C. y Sánchez-Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 50-67 [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/49311/44364](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/49311/44364)

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of qualitative data analysis*. SAGE.

Flick, U. (2007). Investigación cualitativa e investigativa cuantitativa. En J. Torres (Ed.). *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 277-285). Morata.

García, M. F. J., Cortez, O. R. y Sánchez, M. R. (2015). Problemas en el acceso, permanencia y titulación en las universidades públicas. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, año 1 (2), 1-9 <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/65/261>

Gutiérrez, S. E. M. D. y Rodríguez, R. M. (2021, 15 al 19 de noviembre). La cultura como marco de referencia para el análisis de la formación para la investigación educativa en diversos niveles escolares. Reflexiones sobre los estados del conocimiento. [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2176.pdf>

Ibarra-López, P. (2017). La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Políticas y Valores*, año IV (3), 1-22 <https://www.researchgate.net/publication/330292919> [La titulación por tesis en México el problema de su conceptualización](https://www.researchgate.net/publication/330292919)

Magaña-Medina, D. E., Aguilar, M. N., Argüelles, M. L. A. y Quijano, G. R. A. (2015). Titulación en la modalidad de tesis en el pregrado, programa de verano científico: Evidencias de México. *Revista Global de Negocios*, 3 (4), 39-58. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2658738](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2658738)

Martínez, H. A. M. P. (2005). Reflexiones en torno a la finalidad pedagógica de la titulación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (7), 175-192 <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1842>

Navarro-Cendejas, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. ANUIES.

Pérez-López, C. G., Gil, P. D., Torquemada, G. A. D. y Hernández, G. J. (2018, del 27 al 29 de septiembre). Evaluación del proceso de titulación por tesis de la Licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, Tlaxcala, México. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/C009.pdf>

Rubio, M. M. y Castro, L. G. (2017, del 20 al 24 de noviembre). La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2316.pdf>

UAEH (2019a). Reglamento 2009. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [https://www.uaeh.edu.mx/administracion\\_escolar/titulacionesReglamento2009.html](https://www.uaeh.edu.mx/administracion_escolar/titulacionesReglamento2009.html)

UAEH (2019b). Titulaciones Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [https://www.uaeh.edu.mx/administracion\\_escolar/titulaciones.html](https://www.uaeh.edu.mx/administracion_escolar/titulaciones.html)

UAEH (2018). Reglamento de titulación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/juridica/reglamento-titulacion.html](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/reglamento-titulacion.html)

UAEH (2014). *Plan de estudios licenciatura en ciencias de la educación. UAEH.*

UAEH (2009). Modalidades de titulación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [https://www.uaeh.edu.mx/administracion\\_escolar/modalidadesTitulacion.html](https://www.uaeh.edu.mx/administracion_escolar/modalidadesTitulacion.html)

Vázquez, R. A., Miranda, A. M. C. y Landero, J. G. E. (2021, 15 al 19 de noviembre). Percepciones de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía sobre el desarrollo de sus competencias investigativas: un estudio comparativo. [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1880.pdf>

**Fecha de recepción:** 8-2-2022

**Fecha de aceptación:** 6-6-2022



# Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas

Institutional Self Evaluation and Organizational Learning in Chilean universities

ECHEVERRÍA OLIVARES, Elsa<sup>1</sup>  
GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo<sup>2</sup>

Echeverría Olivares, E. y García Jiménez, E. (2022). Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas. *RELAPAE*, (16), pp. 106-119.

## Resumen

Las investigaciones sobre el aprendizaje organizacional en el ámbito universitario son escasas y están orientadas a la evaluación de las personas o a la comparación entre instituciones. La investigación responde a un objetivo diferente y trata de indagar sobre el aprendizaje organizacional que se desarrolla a partir de la autoevaluación institucional, y el papel que en dicho aprendizaje tienen las autoridades académicas, la cultura institucional y la planificación estratégica. La investigación se centra en una muestra de 14 universidades chilenas que cuentan con al menos cinco años de acreditación, y sigue un enfoque cualitativo apoyado en los informes de autoevaluación y otras evidencias documentales. Se ha realizado un análisis cualitativo de contenido de la información recogida, a partir de un sistema de categorías previamente definido y validado. Los resultados indican que las universidades chilenas han realizado un proceso de aprendizaje organizacional liderado por las autoridades académicas, que ha modificado las normas y prácticas institucionales que se han concretado en una planificación estratégica. Sin embargo, en ese proceso de aprendizaje organizacional se han detectado una escasa implicación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones y una falta de concreción de las propuestas de cambio que ponen en cuestión su viabilidad. Este estudio es el primero de carácter sistemático que se realiza, al margen de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), sobre el proceso de acreditación en Chile. La publicación de los resultados obtenidos ayudará a revisar el impacto real de los procesos de autoevaluación en la mejora efectiva de los estudios que se imparten en las universidades chilenas. El estudio realiza un aporte fundamental sobre qué aspectos deben cambiar en los procesos de autoevaluación y mejora para que resulten válidos para incrementar la calidad de las enseñanzas que se imparten en las universidades.

**Palabras Clave:** aprendizaje organizacional, educación superior, autoevaluación, autoinforme, planificación estratégica.

## Abstract

Research on organizational learning in higher education is scarce and aimed at evaluating people or making comparisons among several institutions, instead of providing a guideline to assure a process of quality development. Our research addresses a different approach and seeks to inquire about organizational learning, as a result of institutional self-evaluation, considering the role that academic authorities, the institutional culture, and strategic planning have in it. The research focuses on a sample of 14 Chilean universities with at least five years of institutional accreditation, and follows a qualitative approach supported by institutional self-evaluation reports and documentary evidence. A qualitative content analysis of the information collected was carried out, based on a previously defined and validated category system. The results indicate that Chilean universities have carried out an organizational learning process led by academic authorities, which has modified institutional norms and practices, resulting in clear and strong

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás, Chile/emecheverria@santotomas.cl

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla, España /egarji@us.es

strategic plans. However, in this organizational learning process, a low engagement of the university community in decision-making instances and a lack of implementation of the proposals for change was detected putting the strategic plans into question for lack of validity. This study is the first one carried out, outside the CNA, given its systematic nature on the accreditation process in Chile. The results will contribute to measure and re direct the real impact of the institutional self-evaluation processes in Chilean universities pointing out the aspects that must be changed and enhanced so that a real improvement on quality can be achieved.

**Keywords:** organizational learning, higher education, institutional self-evaluation report, strategic planning.

## Introducción

Los cambios sociales que han enfrentado los países y específicamente en aquellos de América Latina en las últimas décadas, han impactado a la educación superior, la han obligado a mirar otros sistemas educativos y a poner especial atención a la calidad de los servicios que ofrece, esto ha generado competencia entre instituciones de diferentes continentes (Flores Mavil, 2013). Este nuevo contexto se da en un escenario de creciente demanda de nuevos sectores por acceder a la educación superior; de una tendencia a la disminución de recursos públicos para financiarla; de una creciente movilidad de académicos y alumnos que pone en evidencia el nivel de calidad de la formación, de demandas del sector productivo y de servicios sobre el tipo de profesionales que requiere, y lo más reciente, la aparición de nuevos proveedores de educación y certificación como Google y Amazon. Los cambios sociales han transformado a las instituciones de educación superior, la han obligado a aprender de sus propias experiencias, a reconocer sus debilidades y fortalezas, a mirar el contexto e identificar las amenazas y las oportunidades y, con esto, a adaptarse al nuevo escenario. Frente a lo anterior, los sistemas de educación superior han tenido que implementar sistemas de aseguramiento de la calidad como un mecanismo para dar garantía de calidad de los servicios que ofrece a la sociedad; esto ha generado que las universidades de todo el mundo también hayan implementado mecanismos internos de aseguramiento de calidad, a partir de los procesos de autoevaluación y evaluación externa para fines de acreditación (Karakhanyan and Stensaker, 2020).

En Chile, el sistema de educación superior lo componen el subsistema universitario y el subsistema técnico profesional. El sistema nacional de aseguramiento de la calidad según el artículo 2 de la Ley 21.091, del 29 de mayo del 2018, entiende la calidad como un principio que se orienta hacia la búsqueda de la excelencia y el logro de los propósitos declarados por cada institución y el Sistema de Educación Superior, para asegurar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y la generación de conocimiento e innovación, (Ley 21.091 Sobre Educación Superior. Ministerio de Educación, 2018). El subsistema universitario lo componen 59 universidades vigentes al 30 de marzo del 2021, de las cuales 30 pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) 18 son estatales y 12 privadas, 28 están acreditadas y dos sin acreditación por ser de reciente creación; 29 universidades son privadas que no pertenecen al CRUCH, de estas, 4 universidades están en proceso de cierre; 18 están acreditadas y 11 no cuentan con acreditación (Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación, 2021).

A partir del año 2006, con la Ley 20.129, se regula que el sistema universitario chileno debe apoyarse en un sistema de aseguramiento de la calidad y que la CNA es el organismo encargado de verificar y promover la calidad de las instituciones y de las carreras que estas imparten. En el año 2018, se promulga la Ley 21.091, con la cual, la acreditación pasa a ser obligatoria para todas las instituciones autónomas a partir del año 2020. Según la nueva Ley, la acreditación corresponde a la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de calidad en los recursos, los procesos y resultados y al análisis de los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad y la coherencia con la misión y los principios institucionales. La Ley también establece tres procesos: acreditación institucional, acreditación de programas de pregrado y obligatoria para las carreras de Medicina, Odontología y todas las Pedagogías y la acreditación de programas de postgrado. Las dimensiones obligatorias de acreditación son docencia y resultados del proceso de formación, gestión estratégica y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio, mientras que las dimensiones voluntarias son investigación, creación y/o innovación. La acreditación institucional podrá ser de excelencia (6 a 7 años), avanzada (4 a 5 años) o básica (2 a 3 años) y las instituciones no acreditadas quedarán sujetas a la supervisión del CNA durante tres años y no podrán impartir nuevas carreras, tampoco abrir nuevas sedes, aumentar sus vacantes ni matricular nuevos estudiantes salvo si se cuenta con autorización del CNA.

En esta investigación se plantea ¿en qué medida el sistema de acreditación chileno y, en concreto, la autoevaluación está modificando el estado de cosas existentes en las universidades?, ¿están aprendiendo las universidades? Se define como propósito contribuir a una mayor comprensión del papel de la autoevaluación y cómo ésta, contribuye al aprendizaje de las instituciones para lograr los avances y los niveles de acreditación esperados.

## Revisión de la literatura

El aprendizaje institucional lo entendemos como la capacidad de una institución para mejorar (*improve*) o incrementar (*enhance*) la calidad de su respuesta, ya sea proactiva o reactiva ante las necesidades y demandas del entorno. Las instituciones aprenden y dicho aprendizaje se manifiesta a través del aporte y transferencia del conocimiento de las

personas que son parte de la institución. En términos de Chiva, Ghauri & Alegre (2014), el aprendizaje organizacional es un “proceso a través del que las organizaciones cambian o modifican sus modelos mentales, reglas, procesos y conocimiento, manteniendo o mejorando lo que hacen” (p. 689). En este sentido, el aprendizaje organizacional implica cambios en la mentalidad y en las actitudes de las instituciones para adaptarse a ambientes cambiantes y condiciones de incertidumbre y mejorar (Chuah and Law, 2020). No obstante, el concepto de aprendizaje organizacional no puede entenderse sin poner en contexto algunas de las características diferenciales de estas instituciones, en ese sentido, Simons (2000) plantea que es posible identificar dos características propias de las organizaciones educativas: la primera es que todos los procesos que atienden se relacionan con el aprendizaje y, para el caso específico de las universidades, este proceso corresponde a la creación y transferencia del conocimiento; y la segunda, es que los tipos de *clientes* que atienden, realizan distintas demandas y todas requieren ser satisfechas considerando las características de los *clientes*.

El concepto de aprendizaje organizacional resulta relevante para las instituciones de educación superior dado que los responsables académicos, los profesores y el personal de administración y servicios pueden apoyarse en dicho aprendizaje para tomar decisiones, promover cambios, o implementar estrategias destinadas a mejorar (*improve*) o incrementar (*enhance*) la calidad de sus actuaciones, sin embargo, el campo de la educación superior no cuenta con un cuerpo de investigación empírica consolidado (Voolaid and Ehrlich, 2017), de modo que buena parte de las publicaciones disponibles sobre aprendizaje organizacional son sobre todo prescriptivas o anecdóticas y se centran sobre todo en conceptos como la evaluación de los estudiantes o profesores y la comparación entre instituciones o benchmarking (Dee and Leišytė, 2016).

El desarrollo de un aprendizaje organizacional es cada vez más relevante en educación superior en la medida en que las instituciones se enfrentan a un contexto más complejo e incierto, en este sentido, Senge, (2010) va más allá del aprendizaje de las instituciones y habla de “organizaciones inteligentes”, es decir, de organizaciones que, además de aprender, “expanden su capacidad de crear su futuro” (p. 214), para Senge, la supervivencia de la organización no basta, aunque en un primer momento sea necesario que la institución sobreviva, a esa condición de supervivencia Senge la denomina “aprendizaje adaptativo”, sin embargo, una organización inteligente debe también incorporar el “aprendizaje generativo” que es el que desarrolla la capacidad creativa.

El aprendizaje organizacional puede analizarse a partir del progreso observado en una institución en relación a sus expectativas; mientras que los objetivos y la política de calidad de la institución definen sus expectativas, la evaluación ayuda a comprender y delimitar su progreso. En los sistemas universitarios, las expectativas y el progreso institucionales son habitualmente analizados en términos de aseguramiento de la calidad, es decir, en términos de un proceso llevado a cabo por las instituciones “para establecer confianza entre los agentes de interés de que la oferta (entrada, proceso y productos) satisface expectativas o mediciones hasta alcanzar un umbral mínimo de requerimientos” (INQAAHE, 2021). El aseguramiento de la calidad de una institución de educación superior puede definirse a partir de prácticas intra-institucionales de seguimiento y mejora, y de prácticas inter o supra-institucionales (Vlăsceanu et al., 2007).

El aseguramiento interno de la calidad incluye una evaluación interna, habitualmente seguida (aunque no siempre) por una evaluación externa con una finalidad de acreditación. La evaluación interna o autoevaluación es un “proceso de revisión de la calidad emprendido por una institución para sus propios fines (con o sin la participación de pares externos)” (INQAAHE, 2021); desde el punto de vista de autores como Harvey (2005) y Kadhila & Lipumbu (2019), la autoevaluación potencialmente provoca un profundo impacto sobre la calidad de la educación que reciben los estudiantes, superior al que generan los procesos de evaluación externa, en este sentido, la autoevaluación representa la piedra angular de la educación superior mientras que la evaluación externa es necesaria para dar credibilidad a los resultados de la evaluación interna (Hassan, 2015). En la medida en que favorecen el aprendizaje que realizan las instituciones de educación superior por iniciativa propia, las prácticas intra-institucionales o de aseguramiento interno de la calidad concentran el interés de esta investigación, sin menoscabo del papel regulador que desempeña el aseguramiento externo de la calidad.

En el análisis del papel de la autoevaluación en el aprendizaje organizacional resulta fundamental poder determinar en qué medida una institución crea mecanismos para recoger información y transformarla en aprendizaje (Voolaid and Ehrlich, 2017), en ese proceso de aprendizaje organizacional, desde el conocimiento que proporciona la autoevaluación, factores como la cultura institucional, el liderazgo y la planificación estratégica juegan un papel fundamental en el desarrollo de un cambio sostenible en la educación superior.

Los distintos autores que han estudiado el aprendizaje organizativo coinciden en que la cultura de una institución es de gran importancia, pues influye tanto en el comportamiento individual como colectivo de los miembros de una institución, dicho en palabras de Schein (1993), el aprendizaje organizacional depende de la comprensión que los miembros de una organización tengan de la cultura de su organización y que el diálogo (por jerarquías, pares etc.) es la vía para que los miembros de una organización comprendan la cultura y las subculturas que se generan al interior de esta. Bapuji & Crossan (2004), en una revisión de distintas investigaciones, encontraron que la cultura es uno de los factores facilitadores del aprendizaje organizacional y que factores como la apertura, el liderazgo transformador, la participación en la toma de decisiones, la orientación al aprendizaje, la autonomía en las metas, el apoyo y la supervisión positiva de la organización a sus miembros favorecen el desarrollo de una cultura organizacional, así mismo Rueda y Acosta (2016) sostienen que se requieren cuatro condiciones para que el aprendizaje se desarrolle en las organizaciones: promoción de una cultura propicia para el aprendizaje, que es la relación del conocimiento compartido y la participación de los miembros para la solución de los problemas; la formación de los trabajadores; la claridad estratégica, que se refiere a los miembros de la institución que además de conocer, comparten la misión, visión y la estrategia de la institución y el soporte organizacional que supone el acceso a los recursos necesarios para que el conocimiento se divulgue y se comparta.

La planificación estratégica se vincula con el aprendizaje y la cultura institucional por la calidad con que se realiza el proceso de planificación, así se garantizan los resultados proyectados, lo anterior, supone una organización que se articula en torno a elementos como: un plan estratégico, el aprendizaje y el desarrollo tanto individual como colectivo, el cambio de cultura, entre otros, además de considerar los input como son el recurso humano, tecnología, normativa y estructura para que luego se transforme en resultados o productos previstos. En el caso de las instituciones de educación superior, la necesidad de contar con una planificación estratégica, les permite afrontar los desafíos que se impone no solo para permanecer en el tiempo, sino para agregarle valor a la función que les corresponde (Galarza López y Almuñías Rivero, 2015), la participación activa de los miembros de la institución en las distintas fases de la planificación estratégica resulta esencial para lograr un proceso efectivo y de calidad, donde el aprendizaje individual a través de la interpretación colectiva se transforme en aprendizaje grupal para luego instalarse en la cultura de la institución como aprendizaje organizacional (Lip Licham, 2005).

La presente investigación persigue analizar el proceso de aprendizaje organizacional que se desarrolla a partir de la autoevaluación institucional y, determinar el papel que en dicho aprendizaje, tienen las autoridades académicas, la cultura institucional y la planificación estratégica.

## **Método**

### ***Enfoque metodológico***

La investigación sigue un enfoque cualitativo, basada en la utilización de herramientas etnográficas (Green & Bloome, 1997). En concreto, la herramienta fundamental utilizada son los documentos, es decir, “artefactos estandarizados” que adoptan determinados formatos (Flick, 2009). En este caso, se trata de documentos de carácter oficial (Informes de Autoevaluación), en formato digital; pueden considerarse fuentes primarias dado que fueron documentos solicitados y recopilados por los propios investigadores. A dicha herramienta, cabe sumar la información oficial publicada en Internet sobre el proceso de evaluación seguido en Chile y sobre las universidades chilenas.

La utilización de este enfoque está plenamente consolidada en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo el estudio de Thomas and Znaniecki (1918) uno de los pioneros en el uso de documentos. Estos investigadores los consideraron “registros no diseñados” porque no fueron elaborados como parte de un proceso de investigación, sino que eran el producto de la vida cotidiana.

El diseño de investigación que ha permitido organizar y dar respuesta a las cuestiones de investigación, es un diseño de estudios de casos múltiples anidados o tipo 4, en la clasificación realizada por Yin (2014). Es un diseño múltiple porque estudia diferentes casos representados por los informes de autoevaluación, elaborados por las universidades chilenas y es anidado, porque analiza diferentes subunidades (macro categorías y categorías) en cada uno de los casos.

## ***Participantes***

La investigación se centró en una muestra de las 60 universidades chilenas existentes en la actualidad. La selección de cada universidad participante se realizó utilizando un tipo de muestreo deliberado (Patton, 2002), que implica en tomar un número determinado del universo por diferentes motivos, como la cómoda accesibilidad o por tener determinadas características o cumplir con ciertos requisitos necesarios para la investigación. Para este estudio, la elección deliberada se dio por tres motivos: primero, las universidades que a través de la ley de Acceso a la Información Pública autorizaron la revisión de sus informes de autoevaluación, para lo cual se envió solicitud formal a la CNA indicando solicitud de acceso a los informes de autoevaluación de las universidades chilenas, segundo, que las universidades cumplieran con el requisito de tener al menos 5 años de acreditación en el año 2016 que marcó el año de inicio de este estudio y por último que los informes de autoevaluación estuvieran completos y se pudieran codificar. Por tanto, esta investigación considera trabajar con una muestra invitada de 17 universidades que al 2016 estaban acreditadas por la CNA por un período de cinco, seis o siete años, y que aceptaron revisión de los informes de autoevaluación para este estudio. La muestra aceptante estuvo compuesta por 14 universidades: cinco universidades estatales y seis privadas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y tres universidades privadas creadas después del año 1981 de la Reforma a la Educación Superior, estas universidades no pertenecen al CRUCH.

## ***Instrumentos de recogida de información***

Los informes de autoevaluación recogen el proceso de autoevaluación llevado a cabo por las universidades de la muestra para realizar una revisión interna y crítica de la calidad, en el contexto de la revisión de la calidad externa (Harvey, 2006). A partir de las orientaciones de la CNA recogidas en la Guía para la autoevaluación, las universidades que se presentan a acreditación institucional diseñan la estructura del informe de autoevaluación que se presentan por capítulos; el primer capítulo entrega una reseña de la institución, la identidad, la Misión y Visión, las definiciones estratégicas institucionales, y sus principales hitos respecto a anteriores procesos de acreditación. Los siguientes capítulos abordan áreas comunes, estos apartados tienen mayor desarrollo y corresponden a las áreas de acreditación obligatoria (según ley 20.129) que son Gestión Institucional y Docencia de Pregrado, adicionalmente las universidades que someten a acreditación las áreas voluntarias de Investigación, Docencia de Postgrado y Vinculación con el Medio presentan desarrollo de estos ámbitos de la misma forma que las áreas obligatorias; en general los informes finalizan con un capítulo referido a los planes de mejora institucional de forma extendida y en el menor de los casos de forma resumida. Otros elementos comunes que merecen ser destacados son que estos informes se estructuran en función de sus propios lineamientos más los criterios definidos por la CNA y que recogen la opinión de los informantes claves o grupos de interés que participaron en las distintas instancias del proceso de autoevaluación (alumnos, egresados, directivos académicos, administrativos, empleadores y socios comunitarios).

Para obtener información actualizada de cada universidad se consultó la página web de las instituciones, como también el sitio web del Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación Superior, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) y el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). Para obtener información del sistema de acreditación en Chile, se revisó la literatura nacional e internacional, sitios web oficiales de la CNA, el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Ley 20.129 del 2006 con sus modificaciones en la ley 21.091.

## ***Categorías de análisis***

La información recogida se organizó para su análisis en categorías que pretendían reducir la información recogida y facilitar así su interpretación. Las categorías se fundamentaron teóricamente a partir de la literatura referida a procesos de autoevaluación e informes de autoevaluación. El sistema de categorías elaborado incluye cuatro macro categorías, con sus categorías (y definiciones) y códigos. Con la finalidad de comprobar la validez de dicho sistema, se realizó un estudio piloto con dos informes de autoevaluación correspondientes a una universidad privada y otra estatal. La matriz de categorías se revisó varias veces tras aplicarlo a los dos autoinformes, la versión final de la matriz de categorías incluyó, a modo de ejemplo, textos correspondientes a los dos autoinformes para facilitar la codificación de los restantes autoinformes.

Una vez revisada la matriz de categorías, se realizaron diferentes ensayos destinados a comprobar la eficacia de las

diferentes técnicas de análisis descriptivas y relacionales que ofrece el software NVivo12. Se incorporaron nuevos ajustes a la matriz de categorías, que posteriormente se aplicó en los 12 informes de autoevaluación restantes.

La codificación de los autoinformes se llevó a cabo por tres codificadores; dos de ellos, ajenos al proceso de creación de la matriz de categorías. Una vez que se codificó la totalidad de los informes de autoevaluación, se hizo una revisión general de la codificación en los informes de autoevaluación para detectar errores de codificación.

La información, una vez codificada, fue analizada siguiendo un *análisis cualitativo de contenido* (Mayring, 2004). El proceso de análisis se diseñó en tres niveles, el primer nivel permitió extraer el contenido de las cuatro macro categorías y 21 categorías, el número de referencias codificadas para cada categoría y la presencia de la categoría en cada informe de autoevaluación revisado, luego se tomaron las referencias y se caracterizaron utilizando el software NVivo, dicha caracterización permitió identificar y describir los elementos que están presentes en los informes de autoevaluación de las universidades. El segundo nivel de análisis exigió comprobar la relación entre categorías, para lo cual se utilizó la matriz de codificación de NVivo, en este caso la relación se obtuvo cruzando las referencias codificadas de las características de las categorías, luego para cada relación se extrajo un párrafo que representa la relación de uno de los informes de autoevaluación revisados. El tercer nivel de análisis estableció la relación entre categorías considerando el atributo de la personalidad jurídica, es decir institución estatal o privada. Para los tres niveles de análisis se construyeron tablas Excel para representar la presencia de la categoría en los informes y la caracterización de las categorías. En este nivel se construyeron tablas para determinar la relación entre las categorías y el atributo de personalidad jurídica y resumir los temas que abordan las universidades en las distintas categorías.

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis cruzado de las categorías «autoevaluación» y «aprendizaje organizacional» muestran una relación entre el análisis interno que realizan las instituciones –autoevaluación- y su capacidad para reconocer fortalezas y debilidades, con implicaciones en los procesos de evaluación, acreditación y/o planificación estratégica (Tabla 1). Las categorías que alcanzan una mayor frecuencia ( $f_i > 9$ ,  $> 64\%$ ) están relacionadas con el compromiso y la responsabilidad de las autoridades académicas en el proceso de autoevaluación y el liderazgo que asumen al definir la estrategia, los lineamientos y los focos de interés en el proceso de autoevaluación. Dicho compromiso se manifiesta en la declaración explícita de responsabilidad que hacen las autoridades frente al proceso de autoevaluación, su capacidad para implicar a la comunidad en la recogida de información, la tarea de entregar las orientaciones, lineamientos y focos estratégicos para llevar a cabo el proceso de autoevaluación y la declaración política de hacerse cargo de los resultados del análisis interno, ejemplo de lo expuesto en extracto de informe de autoevaluación que se presenta a continuación de una universidad privada que pertenece al CRUCH.

*El Comité Estratégico de Acreditación Institucional, conformado por el Rector, Prorector, Secretario General y los Vicerrectores, fue la instancia responsable de la conducción del proceso y sus resultados. A este nivel se llevaron a cabo las definiciones estratégicas del trabajo, los lineamientos y los énfasis en cuanto a los temas a tratar. Además, fue responsabilidad del Rector y su equipo directivo motivar a la comunidad a participar ([Univ. 14 ], p. 40).*

Por el contrario, no se observa relación entre el liderazgo de las autoridades en el proceso de autoevaluación y el uso de información válida para llevarlo a cabo. Las universidades realizan análisis crítico de sus actividades a partir de información que se recoge por distintos canales e instrumentos (cuestionarios, focus group, encuestas, estudios de tendencias, de opinión, análisis de los indicadores de progresión, entre otros), sin embargo, los autoinformes no reflejan claramente la integración de la información recogida en la toma de decisiones de las autoridades. Dicho de otra forma, los datos no se utilizan necesaria y formalmente para aprender o mejorar institucionalmente; para tomar decisiones, se valora mucho más el conocimiento y la experiencia que las autoridades académicas tienen sobre la institución.

Los datos de la Tabla 1 también vienen a indicar que la comunidad universitaria no participa en la definición de responsabilidades en el proceso de autoevaluación, en la definición de las estratégicas, los lineamientos y los focos de interés en el proceso de autoevaluación ( $f_i = 0$ ). Los distintos grupos de interés participan en la autoevaluación y proporcionan datos, pero los cambios y/o las decisiones de las autoridades no se basan en dichos datos. El análisis crítico realizado y descrito en los autoinformes no siempre se apoya en instrumentos y en los datos que aporta la

comunidad; en la toma de decisiones no se observa una verdadera integración entre lo que piensa la comunidad y los datos obtenidos.

**Tabla 1. Referencias codificadas en la relación de Autoevaluación y Aprendizaje Institucional en los informes de autoevaluación de universidades en estudio.**

RELACIÓN LIDERAZGO DEL CAMBIO CON ANALISIS INTERNO	Liderazgo asociado a un análisis crítico de sus procesos respecto de la Misión	Liderazgo asociada a un ejercicio de evaluación interna	Compromiso de las autoridades es institucionales para liderar el proceso de análisis interno	El análisis crítico se realiza con información valida y se gestiona a través de distintas vías	El proceso de análisis crítico y reflexivo obedece a un proceso planificado	La autoevaluación es un proceso que requiere la participación de toda la comunidad	La autoevaluación está asociada a competencias internas de la institución
Declaración explícita del liderazgo y responsabilidad de las máximas autoridades para el proceso de autoevaluación.	2	2	11	0	13	0	1
El liderazgo asociado a la capacidad de implicar a la comunidad universitaria a participar del proceso.	1	1	10	0	7	0	1
Responsables de entregar las definiciones estratégicas, los lineamientos y los focos del proceso de autoevaluación	1	1	9	0	9	0	2

Las universidades chilenas han progresado y mejorado en sus competencias internas para llevar a cabo el análisis crítico y reflexivo de sus procesos de aseguramiento de la calidad y para la planificación estratégica, esto les ha permitido identificar sus avances, sus fortalezas y las debilidades respecto de los propósitos institucionales y de acuerdo con sus capacidades y recursos, definir la estrategia para alcanzar sus objetivos planteados. Lo anterior queda de manifiesto en la formalización y sistematización del proceso de análisis que se demuestra en la planificación y en el programa de trabajo para estos efectos que contempla tanto las principales actividades a realizar como los responsables de su ejecución. Cada una de las etapas del proceso de análisis es respaldado por evidencias de las acciones que se realizan tales como reuniones con distintos grupos de interés, *focus group*, aplicación de encuestas, jornadas, entre otras. Dichos progresos se evidencian en el fragmento del informe de autoevaluación de una de las universidades chilenas.

Comité Ejecutivo Constituido por la Vicerrectora Académica, el Director de Planificación y Análisis Institucional y la Directora de Acreditación Institucional. Este Comité estuvo a su cargo las tareas de planificar, conducir y difundir el PEII, velando por una amplia participación y representatividad de los distintos estamentos. Además, este debió ser

nexo entre los distintos niveles y actores del proceso, asistir a las distintas comisiones, informar al Comité Estratégico, focalizar el análisis y consolidar los resultados. El permanente monitoreo y control de gestión del proceso de autoevaluación, en términos de objetivos y plazos, fue también responsabilidad de este Comité ([Univ. 3], (p. 34).

El análisis cruzado de las categorías «planificación estratégica del cambio» y «disposición al cambio» nos permitió determinar el aprendizaje que han tenido que realizar las universidades chilenas para afrontar los cambios internos y adaptarse a nuevas normativas y a las exigencias que les impone la sociedad. Su disposición al cambio se fundamenta en los resultados de los análisis internos y del entorno o los estudios de tendencias (Tabla 2), pero se apoyan escasamente en las alianzas con otras universidades para identificar buenas prácticas, y se evidencia en la decisión de revisar, cambiar o modificar sus funcionamientos como organizaciones, dichos cambios son incorporados en la planificación estratégica para lograr las transformaciones que se desean para la institución.

**Tabla 2. Referencias codificadas de la relación de Planificación Estratégica para el cambio con Disposición al Cambio en los informes de autoevaluación de las universidades en estudio.**

RELACIÓN DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DEL CAMBIO CON DISPOSICIÓN AL CAMBIO	Disposición a revisar y modificar su funcionamiento y normativa frente a nuevos desafíos.	Disposición a vincularse con otras instituciones para buscar buenas prácticas que pueda incorporar	La disposición al cambio se evidencia en la Planificación Estratégica	Muestra capacidad de renovarse de acuerdo a las demandas del entorno
Asociado a un proceso de planificación estratégica para lograr los cambios deseados.	11	1	10	6
Asociado al análisis del entorno interno y externo, de tendencias, de implicancias para la toma de decisiones frente a un objetivo	8	1	8	8

Los principales cambios que han enfrentado las universidades están relacionados con la estructura organizacional y de gobierno para responder a un principio de participación de los distintos estamentos de la comunidad y a crear o reestructurar ciertas vicerrectorías y direcciones para responder a los nuevos desafíos. También se consideran cambios en la normativa y política que las regula para lograr mayor eficiencia y una gestión centralizada con grado de descentralización en las unidades académicas. A continuación, un extracto del informe de autoevaluación que da cuenta de la disposición al cambio.

Una de las primeras medidas fue el estudio y luego la implementación de una nueva Estructura Orgánica, dejando como núcleo central del diseño las unidades misionales de la Institución. Estas modificaciones estructurales y funcionales han significado la introducción de una mayor sinergia en la estructura, de modo de enfrentar los problemas de la gestión institucional con una organización más pertinente, proporcional y adecuada a los nuevos tiempos, para cumplir los objetivos del Plan Estratégico Institucional. ([Univ. 6], p. 39)

Los informes de autoevaluación revisados incluyen planes de mejora; el análisis de los planes de mejora a partir del cruce de las categorías «planes de mejora» y «planificación estratégica del cambio», permitió determinar hasta dónde llegan estas universidades a la hora de concretar los resultados de los ejercicios de análisis críticos, evaluación, acreditación y planificación estratégica, así como de los cambios que están dispuestas a realizar en sus instituciones (Tabla 3). En la revisión de los planes de mejora se constata coherencia entre los planes de desarrollo institucional, las debilidades identificadas en los procesos de análisis interno, las temáticas que aborda el plan de mejora y las acciones comprometidas para resolver las debilidades detectadas. Las acciones de los planes de mejora están orientadas a atender las debilidades y fortalezas que se detectan en los procesos de autoevaluación, en resolver las observaciones

que se han recibido en los procesos de acreditación anteriores y para atender brechas detectadas en el cumplimiento de los objetivos estratégicos; las acciones antes mencionadas dependiendo del alcance y profundidad están incorporadas en la planificación estratégica o bien están asociadas al análisis del entorno, de tendencias e implicancias para la toma de decisiones. El aprendizaje realizado por las universidades chilenas en términos de vincular autoevaluación y planificación queda expuesto en la relación de *planes de mejora* con la *planificación estratégica del cambio* como se muestra en la Tabla 3. No obstante, una revisión de los planes de mejora muestra que, a la hora de concretar las mejoras y los cambios, no hay suficiente información sobre los responsables de gestionar los cambios, los recursos asociados a los cambios o a las mejoras; tampoco hay fechas comprometidas que concreten las actuaciones previstas ni se evidencian acciones de seguimiento y control de dichas actuaciones.

**Tabla 3. Referencias codificadas de la relación de Planes de Mejora con Planificación estratégica del cambio en los informes de autoevaluación de universidades en estudio.**

<b>RELACIÓN DE PLANES DE MEJORA CON PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DEL CAMBIO</b>	Asociado a un proceso de planificación estratégica para lograr los cambios deseados.	Asociado al análisis del entorno (interno y externo), de tendencias, de implicancias para la toma de decisiones frente a un objetivo
Asociado al compromiso de mejora continua de los procesos.	0	0
Contempla acciones de aseguramiento y control al Plan de Mejora.	0	0
Contempla acciones que tienen asociados recursos, responsables y fechas comprometidas.	0	0
Representa las acciones para atender a las debilidades detectadas en distintos procesos	10	10

## Discusión y Conclusiones

Las universidades chilenas como resultado de su proceso de autoevaluación se han implicado en un proceso de aprendizaje institucional. Este aprendizaje se evidencia en el análisis crítico y reflexivo sobre los procesos de aseguramiento de la calidad, el compromiso de las autoridades académicas para liderar dicho aprendizaje y la disposición al cambio. Los hallazgos de esta investigación vendrían a confirmar este supuesto, dado que las universidades chilenas han aprendido y lo han evidenciado con la implementación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad a través de procesos de autoevaluación, que han aplicado, sistematizado y perfeccionado. La experiencia que se ha ganado en el ámbito de la evaluación se ha traducido en aprendizajes importantes para las universidades en Chile que han impactado positivamente en el fortalecimiento de procesos académicos, administrativos, financieros, en sus políticas y normativas. Las universidades han debido revisar, fortalecer e integrar los sistemas informáticos para contar con información válida y oportuna que les permita tomar decisiones sobre los principales procesos e indicadores de gestión; también han debido atender a sus infraestructuras y equipamientos para mejorar el servicio académico a los estudiantes. En términos de Senge et al. (2012), los cambios introducidos en las universidades chilenas pertenecen al «dominio de la acción» o de la «arquitectura organizacional», dado que su aprendizaje organizacional se ha traducido en lineamientos, nuevas regulaciones o modificaciones en los procesos académicos y administrativos.

Los hallazgos del estudio indican que los responsables de las universidades chilenas, es decir sus líderes, toman iniciativas para afrontar las debilidades detectadas en los procesos de autoevaluación. Los informes de autoevaluación de las universidades chilenas evidencian la existencia de liderazgos ejercidos por las autoridades académicas, que muestran disposición para hacerse cargo de los resultados de los procesos de análisis, tienen en cuenta y resuelven las observaciones derivadas de los procesos de acreditación anteriores. En este sentido, el aprendizaje organizacional realizado en las universidades chilenas está vinculado con el liderazgo ejercido por las autoridades académicas. Estos resultados se corresponden con las conclusiones del estudio de Voolaid and Ehrlich (2017), realizado en dos

universidades de Estonia, que señalan que “muestras de todos los grupos del personal estiman que el liderazgo de las instituciones de educación superior es el aspecto más relevante del aprendizaje organizacional” (p. 351). De igual modo, para Polyakov et al. (2020), el papel que juega el liderazgo es una constante entre las 50 universidades que lideran el ránking QS en los informes de 2020 y 2021 dado que garantiza la competitividad de la institución y es un factor decisivo para su sostenibilidad.

La cultura es el conjunto de normas, creencias y prácticas que resultan de la interacción de los miembros de una organización y también de la influencia que tiene el entorno en esta, ambos elementos definen un modo particular de hacer las cosas (Gairín Sallán, 2000). Los distintos autores que han estudiado el aprendizaje organizativo coinciden en que la cultura de una institución es de gran importancia, pues influye tanto en el comportamiento individual como colectivo de los miembros de una institución, por lo tanto, el aprendizaje de las organizaciones está fuertemente influido por sus directivos y por sus líderes. Los hallazgos de nuestra investigación muestran que las universidades chilenas han desarrollado una cultura favorable para el aprendizaje institucional. Los informes de autoevaluación evidencian que sus autoridades han promovido una cultura de la calidad que está asociada a la flexibilidad para atender las debilidades derivadas de los procesos de autoevaluación y realizar ajustes cuando es necesario, promoviendo la mejora continua. En un estudio realizado en universidades portuguesas, en el que se encuestaron 1,661 profesores y 339 miembros del personal de administración y servicios, se comprobó que en opinión de estos colectivos una de las consecuencias principales que se derivan de la autoevaluación es el desarrollo de una perspectiva de la calidad como cultura, en la medida en que la autoevaluación promueve la mejora de la calidad de la institución y crea un ambiente favorable a la innovación (Cardoso, S., et al., 2019). De igual modo, los resultados obtenidos se corresponden con la formulación de Kadhila and lipumbu (2019) de que “los sistemas de aseguramiento interno de la calidad son muy importantes cuando promueven una cultura de la calidad y tienen un impacto directo sobre el incremento del éxito y la experiencia de aprendizaje del estudiante” (p. 17).

La cultura institucional que está en la base de los procesos de aprendizaje organizacional de las universidades estudiadas muestra, sin embargo, dos carencias importantes: está apoyada en unas prácticas en las que la información recogida en el proceso de autoevaluación no siempre sustenta las fortalezas y debilidades identificadas en los informes de autoevaluación. Esta problemática podría explicarse a partir del argumento de que las universidades no diseñan planes y cuentan con unas pocas estructuras escasamente consolidadas que les permitan utilizar la información para la mejora (Blaich and Wise, 2010). Estos investigadores, tras analizar diferentes instituciones de educación superior de Indiana (EE.UU), llegaron a la conclusión de que tales instituciones

contaban con estructuras para hacer frente a la acreditación, el desarrollo del profesorado, la permanencia, la admisión y la matriculación, la orientación y otras funciones ordinarias. Sin embargo, la utilización de los resultados de la evaluación para la mejora no una era función habitual de las instituciones de educación superior (p. 71).

La cultura institucional se ha construido con una escasa implicación de la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones. Este aspecto merece especial atención en la medida en que el aprendizaje organizacional que se deriva de los procesos de autoevaluación no ha conducido a lo que Senge et al. (2012) denominan «el ciclo del aprendizaje profundo» (el segundo componente del aprendizaje organizacional), un proceso de aprendizaje individual y de equipo que comienza con la toma de conciencia y la construcción de sensibilidades, genera actitudes y creencias, desarrolla habilidades y capacidades y retorna a la toma de conciencia y la construcción de sensibilidades. Como sugiere el estudio de Liu y Liu (2018), desarrollado en tres universidades de Ontario (Canadá), “la amplitud con que tiene lugar el aprendizaje organizacional [en las tres universidades] parece depender de la implicación de equipos e individuos con el nuevo marco [institucional] y de los resultados de esos equipos e individuos” (p. 40). En términos de Bolívar (2001), las autoridades académicas no han ejercido un «liderazgo facilitador» capaz de desarrollar una cultura de colaboración entre los miembros de su organización.

El aprendizaje organizacional de las universidades chilenas también se evidencia a través de la identificación de debilidades y amenazas que se abordan a partir de una planificación estratégica destinada a lograr por un lado los objetivos que se han planteado y por otro lado mantener y fortalecer la sustentabilidad institucional. Las universidades al realizar su planificación estratégica, en la que definen los objetivos institucionales, realizan un diagnóstico de las condiciones externas y de los recursos institucionales, identifican las capacidades internas disponibles y definen el seguimiento y control de la implementación de las estrategias comprometidas. El resultado de dicho ejercicio es una planificación estratégica institucional que da cuenta de la capacidad de una institución de aprender de sus prácticas,

de sus resultados y de situarse en una senda de mejoramiento continuo en todos los procesos que atiende (Rodríguez y Pedraja, 2009).

Los hallazgos de la investigación realizada vendrían a señalar que las universidades chilenas han aprendido a partir de la evaluación interna; dicho aprendizaje se evidencia en la coherencia que muestran las debilidades y amenazas detectadas en los procesos de autoevaluación y de evaluación externa, y el abordaje que se les da en la planificación estratégica institucional. Los informes de autoevaluación de las universidades de este estudio dejan de manifiesto cómo han enfrentado los cambios internos para poder adaptarse a un nuevo escenario que les impone nuevas normativas y exigencias. Los resultados de los ejercicios de autoevaluación y de acreditación han sido el principal insumo para la planificación de los cambios que han debido incorporar. Las debilidades identificadas en dichos procesos se incorporan tanto en la planificación estratégica como en los planes de mejora según corresponda, así como los resultados de los análisis del contexto externo, de las tendencias del sistema universitario y las necesidades del contexto laboral. No obstante, el proceso de aprendizaje institucional en el que están inmersas las universidades chilenas presenta aún aspectos clave susceptibles de mejora, tales como la utilización de la información para sustentar las fortalezas y debilidades o la identificación y priorización de las áreas de mejora y la implicación de la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones. En términos del mapa conceptual elaborado por Senge et al. (2012), las universidades chilenas han desarrollado una «arquitectura organizacional» pero no un «ciclo de aprendizaje profundo».

## Referencias bibliográficas

- Bapuji, H., & Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/1350507604048270>
- Blaich, Ch. B., & Wise, K.S. (2010). Moving from Assessment to Institutional Improvement. *New Directions for Institutional Research, Assesment Suplement*. Winter, 67-78.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 4.
- Cardoso, S., Rosa, M.J., Videira, P. & Amaral, A. (2019). Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>
- Chuah, K.B., & Law, K.M.Y. (2020). What Is Organizational Learning? In K. M.Y. Law and K. B. Chuah (Eds.), *Project Action Learning (PAL) Guidebook: Practical Learning in Organizations* (pp. 3-14). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23997-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23997-8_1)
- Chiva, R., Ghauri, P., & Alegre, J. (2014). Organizational learning, innovation and internationalization: A complex system model. *British Journal of Management*, 25, 687-705.
- Dee, J.R., & Leišytė, L. (2016). Organizational Learning in Higher Education Institutions: Theories, Frameworks, and a Potential Research Agenda. In M.B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 31*, (pp. 275-347). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_6)
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Flores Mavil, M.A. (2013). *The internal quality assurance as an instrument for the integration and improving of higher education. Analysis of best practices in the European Union and Latin America* [Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129473/mafm1de1.pdf?sequence=1>
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31–85.
- Galarza López, J. y Almuiñas Rivero, J. L. (2015). La gestión de los riesgos de planificación estratégica en las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 45–53.

- Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In Flood, J., Heath, S.B. and Lapp, D. (Eds.). *A Handbook for Literacy Educators: Research on Teaching the Communicative and Visual Arts* (pp. 1-12). Macmillan.
- Hassan, K.E. (2015, 2-4 de mayo). *Measuring effectiveness of internal quality assurance (institutional research) units in universities: empowering higher education institutions through information sharing and improved governance*, paper presented at the World Bank Group/Centre for Mediterranean Integration Conference, Beirut.
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the United Kingdom. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263–76.
- Harvey, L. (2006). Understanding quality. In Purser, L. (Ed.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work* (Section B 4.1-1). Brussels European University Association and Raabe Academic Publishers.
- INQAAHE (2021). *Internal Quality Glossary*. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assurance.htm>
- Kadhila, N. & lipumbu, N. (2019). Strengthening internal quality assurance as a lever for enhancing student learning experiences and academic success: lessons from Namibia. *Quality in Higher Education*, 25 (1), 4-20. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1597424>
- Karakhanyan, S. and Stensaker, B. (Eds.) (2020). *Global Trends in Higher Education Quality Assurance. Challenges and Opportunities in Internal and External Quality Assurance*. Brill.
- LEY 21.091 Sobre Educación Superior. Ministerio de Educación (2018). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=1118991&f=2018-05-29&p=>
- Lip Licham, C. (2005). La planificación estratégica como aprendizaje. *Revista Medica Herediana*, 16(1), 46–57.
- Liu, Q. & Liu, L. (2018). Exploring organisational learning in universities' responses to a quality assurance reform: experiences from Ontario, Canada. *Quality in Higher Education*, 24(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1429077>
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke. (Eds.) *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266-269). Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Polyakov, M., Bilozubenko, V., Korneyev, M., & Nebaba, N. (2020). Analysis of key university leadership factors based on their international rankings (QS world university rankings and times higher education). *Problems and Perspectives in Management*, 18(4), 142–152. [https://doi.org/10.21511/ppm.18\(4\).2020.13](https://doi.org/10.21511/ppm.18(4).2020.13)
- Rodríguez, E., y Pedraja, L. (2009). El Proceso de dirección estratégica en las instituciones universitarias. En N. Fleet (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (CNA-Chile, pp. 97–115). Comisión Nacional de Acreditación.
- Rueda, I., y Acosta, B. (2016). Relación entre plan estratégico y el aprendizaje organizacional como elemento de la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior. *Economía y Negocios*, 7(1), 84. <https://doi.org/10.29019/eyn.v7i1.254>
- Schein, E. H. (1993). On Dialogue, Culture, and Organizational Learning What Is the Problem and Why Is Dialogue Essential? *Organizational Dynamics*, 22(4), 27–37.
- Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2ª ed.). Granica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.

Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación. (2021). Instituciones de Educación Superior en Chile.

Simons, P.R.J. (2000). Escuelas que aprenden y profesores que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (847-869). I.C.E. Universidad de Deusto.

Thomas, W. I. and Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. University of Chicago Press.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D., (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621>, acceso 31 de agosto de 2021.

Voolaid, K. and Ehrlich, U. (2017). Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. *The Learning Organization*, 24(5), 340-354.

Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. (5th ed.). Sage. 282 pages. (ISBN 978-1-4522-4256-9).

**Fecha de recepción:** 23-2-2022

**Fecha de aceptación:** 25-3-2022



# Trazos de la formación docente en México y Argentina

## Traces of teacher training in Mexico and Argentina

ZACARÍAS GUTIÉRREZ, Mauricio<sup>1</sup>

Zacarias Gutierrez, M. (2022). Trazos de la formación docente en México y Argentina. *RELAPAE*, (16), pp. 120-129.

### Resumen

El artículo pretende un acercamiento a los antecedentes de la formación de docentes en dos países del continente americano: México y Argentina. Para ello, se revisaron textos desde la perspectiva de los estudios comparados que exponen la condición en que se ha dado, lo cual, abrió una puerta hacia el análisis de qué valoró la política educativa de cada país en la formación de docentes, durante el periodo precolombino hasta las primeras décadas después de su independencia. Así entonces, México y Argentina refieren a contextos sociohistóricos diferentes; sin embargo, las acciones por las cuales ocurrió la formación de docentes, se han tejido con ideologías que han permitido la formación del ciudadano, y con ello, la cultura, el desarrollo económico y el reconocimiento de la condición de vida. Esto, ha instaurado precedentes de cómo se han imaginado la acción de relacionarse con el otro.

**Palabras Clave:** educar, enseñanza inicial, formación profesional, profesor, sistema de enseñanza.

### Abstract

The article tries to approach the antecedents of teacher training in two countries of the American continent: Mexico and Argentina. For this, texts were reviewed from the perspective of comparative studies that expose the condition in which it has occurred, which opened a door towards the analysis of what value the educational policy of each country in the training of teachers, during the period pre-Columbian until the first decades after its independence. So then, Mexico and Argentina refer to different socio-historical contexts; However, the actions by which the training of teachers occurred have been woven with ideologies that have allowed the formation of the citizen, and with it, culture, economic development and recognition of the condition of life. This has established precedents for how they have imagined the action of relating to the other.

**Keywords:** educate, initial education, vocational training, teacher, teaching system.

<sup>1</sup> Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México / mazag50@gmail.com

## Planteamiento del problema

La formación docente en México como en Argentina ha sido un asunto de organización social desde el periodo precolombino hasta las primeras décadas como Estados independientes de la corona española; si bien en México se explicita el proceso de la formación de docentes en 1822 con la Escuela Lancasteriana, en Argentina, Pineau (2019) y Alliaud (1993) sitúan el asunto en 1869. Para ambos países, el siglo XIX es un parteaguas en la formación docente para la atención de la educación primaria, pues el interés se centró en la enseñanza de leer, escribir, de realizar las operaciones de aritmética, entre otros. Las condiciones en que se da cada uno, marcaron el hito de las necesidades del Estado acerca de qué y para qué formar en la docencia; sin embargo, ambos países durante el siglo XIX, van a separar la formación docente de los principios eclesiásticos de la Iglesia.

Cabe destacar que la forma de educar en el periodo precolombino se vio influenciada por la organización social del momento y el peso político que imperaba antes de la conquista. Al llegar la influencia europea de países como España, Portugal, Francia, Inglaterra, Italia, entre otros países a América, la Iglesia fue la aliada del conquistador para someter al nativo, a la vez, el nativo veía en el conquistador la oportunidad para vencer a su par con el que luchaba por el poder político de ese momento.

Así, entonces, considerar el periodo precolombino, la colonia y la organización política educativa de países independientes y denominados repúblicas como México y Argentina, es el interés del presente documento, de ahí que se atienda el cuestionamiento, ¿cómo se dio el proceso de la formación docente del periodo precolombino hasta el siglo XIX, en países como México y Argentina? Para ello, el objetivo del documento se centra en comparar la formación docente durante el periodo precolombino y hasta el siglo XIX en los países mencionados.

## Fundamentación teórica

La mirada desde donde se entiende el estudio comparado del documento se ubica en la política, puesto que se admite que la política como organización social ha estado presente en la historia del hombre; ha sido la base para dominar y someter a su par. Se reconoce el planteamiento de Engels (2000), quien evidencia cómo el hombre en su evolución pasa de simio a recolector, cazador, agricultor, entre otros; configurando en cierta manera la organización social a través de la institución.

La política organiza cómo tiene que ser el otro para estar, de ahí que sujetarse a sus disposiciones es vivir en sociedad, por lo que, la violencia que hace la institución a través de la política en el individuo se caracterice en cohesión, coacción y coerción como ha señalado Durkheim (1947); en tanto que institución imaginada (Castoriadis, 1983) el sometimiento de uno hacia el otro, se da vertical como horizontalmente. La condición que surge en lo horizontal refleja la condición vertical, en este sentido, al plantearse la condición para estar, se limita uno con otro, generando tensiones y por consiguiente cambios sociales.

Es de subrayar que el Estado organiza a la institución política para ejercer influencia en los ciudadanos, desde luego, la policía, las leyes y los discursos inciden en la vida institucional, de ahí que Monedero (2017) señale que la sociedad debe estar al pendiente de sus instituciones, de lo contrario “terminan por lo común emancipándose de sus obligaciones, incluso hasta su desaparición al ser incapaces de mantener la legitimidad” (p. 32). Ante ello, el espíritu de pertenencia que el Estado procure en la persona a través de la institución reflejará la configuración que la persona haga de la moralidad y el deber cívico en el contexto que se desarrolle.

El Estado al organizar a la sociedad a través de sus instituciones domina a hombres sobre hombres (Weber, 1988), de tal manera que la violencia dada al interior de ellos se hace legítima. Se justifican las razones de por qué someterse unos a otros, de tal manera que se interioriza en el sujeto miedo y esperanza. Ser temeroso es prioridad, puesto que el que teme asegura la recompensa de algo. Se crea un imaginario de cómo ser ante los hechos y condicionarse ante lo que sucede. Más que augurar un adoctrinamiento, este ya es incluido al imperar en la institución la posibilidad de una mejor condición de vida ante el fenómeno de estar condicionado permanentemente.

Arendt (2008) sostiene que “la ley produce el espacio de lo político y contiene por lo tanto lo que de violento y violentador tiene todo producir” (p. 208). Por tal, la violencia que ejerce la ley con la persona al vivir en sociedad, le configura horizontes de cómo acordar vivir; en este sentido, el individuo solo es libre cuando pisa el suelo de la polis, cuando entra a vivir en sociedad, cuando al ser violentado se le da la libertad para actuar junto al otro y construir el espacio de vida.

## Diseño y metodología

El análisis de los documentos indagados se hace desde la perspectiva de los estudios comparados como método, en este sentido, la formación docente en México como en Argentina es el objeto de comparación (Piovani y Krawczyk, 2017), puesto que refieren a momentos históricos de cómo ha sido el proceso de la formación del enseñante. Desde la perspectiva del estudio, el método de educación comparada se posiciona como un trabajo de análisis sociohistórico (Rojas, 2017), puesto que, pretende posicionar cómo la enseñanza del adulto a la infancia se ha ido convergiendo entre lo empírico, mágico, fe cristiana, racionalidad científica; si bien el cambio de uno a otro, ha sido gradual, significa para la intención del documento, reflexionar la participación del enseñante para fomentar el orden social del momento vivido. Por lo tanto, al asumir como método la comparación, se destaca la reflexión a partir de la yuxtaposición de qué sucedió en la formación de habitantes en contextos diferentes.

Tomando como base el planteamiento anterior, la información que se presenta deriva de la consulta en bases de datos académicos que se encuentran en internet. Buscadores como Latindex, Research Gate, Google Académico, Redalyc, UNAM Jurídico, entre otros, fueron la base para el acopio de material referente a la formación docente. Se descargaron 70 documentos, de los cuales solo 18 cubrieron la condición de ser textos referentes a la formación docente; para el caso, se buscó que los textos ilustraran la intención del enseñante.

De ahí que cuando se plantea que el documento hace un estudio comparativo, asume que el proceso es complejo (Morín, 2011) puesto que son diferentes factores que se tejen en la construcción de la realidad. En este sentido, comparar pone al investigador a situarse en perspectivas que han atendido la formación docente: periodo precolombino, la colonia y, las primeras décadas como países independientes.

Subrayo que plantear la educación comparada (Rojas y Navarrete, 2010) es un método (desde como se asume en el texto) que reta al investigador a situarse en dos contextos sociohistóricos a partir de lo que dicen los textos. Más que tomar posición respecto a lo sucedido, procura comprender los fenómenos con base en sus procesos, formas, razones, entre otros. Comparar la posición política de la educación tanto en México como en Argentina es considerar que la intención es mostrar una posible respuesta a ¿para qué educar en ese momento histórico y sus condiciones?

En este sentido, los documentos explorados dan cuenta desde la interpretación de sus autores la intención de formar al educador. Cabe subrayar que el acceso a información de primera mano no fue asequible, aun así, se cuidó que la información de segunda mano estuviera en sintonía con la intención del texto, dar cuenta del proceso de la formación docente desde el periodo precolombino hasta las primeras décadas de la independencia de México y Argentina. De ahí que, en el texto se tomen por separados hechos y acontecimientos acerca de cómo se dio el proceso de la formación y se procure tener la discusión en términos de educación comparada.

Haciendo énfasis en que la educación comparada (Añorga, Valcárcel y de Toro, 2006), pretende dar cuenta de cómo se viven momentos simultáneos en diferentes contextos. La algidez del movimiento social es estudiada con el fin de comprender hechos que suceden en el momento en diferentes tejidos, en el cómo las personas asumen el proceso de hacer y ser parte de la sociedad en las condiciones que se dieron.

## Resultados y Discusión

En este apartado se exponen en un primer momento la condición de la formación del enseñante en México y después en Argentina. Si bien los límites geográficos de cada uno actualmente han sido construidos en el devenir del tiempo, ello no ha sido limitante para organizarse y mantener el orden social de la población en el devenir del tiempo.

### *El contexto de México*

La historia de México inicia en la época prehispánica, de ahí que, al llegar el periodo precolombino haya acumulado su organización social. Ahora, respecto a la enseñanza en el periodo precolombino en México la educación se diferenció entre los Telpochcalli y los Calmécac, los primeros enfocados a la formación de las clases dominadas y los segundos, a las élites dominantes. La formación de unos y de otros se centró en educar para mandar y educar para obedecer.

Escalante (2010) y el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INEHRM) (1990), han documentado que la formación para los estudiantes quedó en ese periodo en manos de personas que dominaban técnicas de artes, historia, física, guerra y los oficios básicos como cultivo, pesca, alfarería, entre otros.

Siguiendo el planteamiento anterior, en México Tenochtitlan había dos tipos de residencia de varones: la Telpochcalli “casa de los jóvenes”, Calmécac “residencia de sacerdotes”. A la primera acudían los muchachos del pueblo y se localizaba en distintos barrios; el conocimiento adquirido en el Telpochcalli estuvo orientado a impartir conocimiento de carácter técnico y militar, sin obviar, “la instrucción en materia de religión y moral, historia, canto, danza, música, con un especial énfasis de sus obligaciones como miembro de la sociedad” (INEHRM, 1990, p. 15).

El Calmécac estaba destinado a los hijos de la nobleza, donde “aprendían buenos hábitos, deberes y ejercicios religiosos que les asegurara un comportamiento intachable” (INEHRM, 1990, p. 15). En sí, dedicado a la formación de la élite religiosa, líderes políticos y militares. La difusión de doctrinas y conocimientos religiosos consistía en: la interpretación de códices; los elementos relativos al cómputo calendárico; la historia; el adiestramiento de las artes; la botánica y la herbolaria y; la astronomía. Mas, hombres y mujeres fueron ensañados, bajo conducta rígida, que en caso de que las violaran, eran severamente castigados. Si bien todas la niñas dejaban la escuela para casarse, solo algunas “continuaban en escuelas especiales que las preparaban para sacerdotizas” (INEHRM, 1990, p. 18).

Al respecto, comenta Escalante (2010) que todo lo que se sabe sobre la educación en la etapa anterior de la conquista española procede de las obras escritas en el siglo XVI por los frailes evangelizadores, por los indígenas que colaboraban con ellos y redactaban sus propias crónicas. De ahí que la información respecto a la labor que hacían ayas y ayos en torno al cuidado de los hijos de nobles se centrara en indicar al menor (de seis años) cómo comportarse en la sociedad. Ayas y ayos se destacaron como individuos de gran importancia para educar a los hijos de la élite.

En el periodo de la conquista, a la par del sometimiento y explotación física al nativo, se planteó la orientación de educar hacia la fe religiosa, fueron los frailes quienes se encargaron de educar, siendo los franciscanos los primeros que iniciaron la obra educativa. Tenían como propósito fundamental enseñar la religión cristiana, sin dejar de lado la lectura, el canto, la pintura y la religión, con el fin de formar individuos de provecho en la sociedad. Fue Vasco de Quiroga, fraile franciscano, el principal promotor de la orientación práctica de la educación, puesto que fundó hospitales y escuelas. Los hospitales que creó, eran hospitales granjas que pedagógicamente, han sido consideradas como el primer sistema de educación rural en México.

En las investigaciones que realizó el INEHRM (1990), se señala que en 1553 se fundó la Universidad durante el Virreynato, la cual fue expedida por Carlos V a través de la cédula que establecía su constitución; cuya gestión había iniciado en 1551. En 1597 el papa Clemente VIII le dio el título de Real y Pontificia Universidad de México, funcionando en ella cinco facultades; artes, teología, cánones, derecho, medicina. La universidad formó a los hombres que la iglesia y el Estado necesitaban para su representación hacia el interior de la sociedad.

Las órdenes religiosas de los frailes mendicantes impartieron educación en distintos niveles de enseñanza (educación elemental y superior). En 1572 llegó la compañía de Jesús a América y se ocupó de fundar colegios para dar educación superior a los criollos laicos. Tuvo una duración de 195 años, pero en 1767 la corona española los expulsó de todos sus territorios dominados. La compañía estuvo dedicada a formar a los varones.

Ahora bien, en los albores del México independiente, la formación docente inició en el siglo XIX, si bien se reconoce a la Compañía Lancasteriana como la que formalmente instituyó la formación de preceptores. Se considera que la Compañía tuvo su mayor influencia en el periodo de 1822 a 1890, durante el cual se orientó a la alfabetización de la población (Lafarga, 2012); su proyección inició en el México independiente. La perspectiva de enseñanza que ofertaron se basó en la enseñanza mutua, de tal manera que, si un estudiante aprendía los contenidos de la clase, se le pasaba a otro nivel, independientemente de su edad.

En el México independiente, ante situaciones de interés político que pasaban al interior del país como la relación política que mantenía en el extranjero, la formación docente es considerada mínimamente. Fue en 1833, durante el gobierno de Gómez Farías cuando se creó la Dirección General de Instrucción Pública, estableciendo la libertad de enseñanza, a través de una organización científica a los establecimientos de secundaria y profesional, siendo el 26 de octubre de ese mismo año que se crea la ley que constituye las escuelas normales, señalando en el Artículo 1 que se establece una *Escuela Normal* para los que se destinen a la enseñanza primaria, y en el Artículo 2 señaló, que se instituiría una escuela normal para las mujeres (López y Cortés, 2006).

Es en la época de la reforma, al asumir la presidencia Benito Juárez, cuando se plantea un programa educativo sustentado en verdades científicas y alejado de principios dogmáticos, se procuró entonces adaptar los principios del positivismo al liberalismo (Galeana, 2018). Por lo que “El 2 de diciembre de 1867 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública que estableció la primaria gratuita y obligatoria, y creó la educación secundaria para mujeres” (p. 25). Así mismo, la educación normal se consideró como educación secundaria. Además, señaló en el Artículo 17, que en la escuela normal se enseñarían “los diversos métodos de enseñanza, y la comparación de sus respectivas ventajas e inconvenientes” (Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867, s/p).

Durante el porfiriato la formación de docentes tomó como base la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal que se estableció en el gobierno juarista, puesto que se siguió impulsando educación con fundamento en la ciencia. Por tal razón, en 1905 se creó la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, y se establecieron las reglas para presentar exámenes a las personas que aspiraran a desempeñar puestos de profesoras de escuelas de párvulos. En esa ley se estableció la sección de Instrucción Primaria y Normal (Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1905). Dentro de los requisitos para que la profesora pudiera postularse, se solicitaban estudios relacionados con la enseñanza, títulos y justificantes respectivos a la práctica de la enseñanza.

Comenta Lafarga (2012) que, “durante la República Restaurada y el Porfiriato, el magisterio ‘se expandió y creció cualitativamente’, además de que ‘dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de estado” (P. 47). Menciona la autora que en el periodo que va de 1902 a 1968 la educación normal duraba seis años, tres que correspondían después de la primaria y los otros tres, dedicados al área profesional.

### *El contexto de Argentina*

El periodo precolombino en Argentina no es nítido, de inicio, porque antes de la llegada de los españoles, el país como tal no existía, por lo que, se ha entretendido por la influencia del exterior en la organización interna que han tenido. En este sentido, se señala que tanto los mexicas como los incas, se consolidaron como una compleja combinación de naciones dice Weinberg (1981), quien subraya que estos dos imperios fueron naciones poseedoras de un alto grado de desarrollo, puesto que las actividades que realizaban les implicaba complejidad de funciones. Mas, señala un tercer grupo, los Tupinamba, que ocupaban la desembocadura del Amazona hasta el Río de la Plata. Ellos a la llegada de los españoles, recién incorporaban a su vida cotidiana la agricultura, salían de ser recolectores y cazadores.

Retomando las ideas de Forestan Fernandes, señala Weinberg (1981) que la educación de los tupinambá se ceñía a tres puntos: el valor de la tradición, enfocados a contenidos sociales y religiosos; el valor de la acción, referido a aprender haciendo; y, el ejemplo, que implicaba heredar la organización social en contenido práctico. Se destaca en este proceso una educación por imitación, en las que se reprodujeron actividades y preferencias de los padres, ponderando con ello la formación del carácter a partir del adiestramiento para indicar las pautas del comportamiento. Así entonces,

La educación entre los tupinambá lograba a su manera, lo que se propone cualquier sistema educativo: transmisiones de conocimientos, formación de la personalidad, ajuste a la comunidad, selección y promoción de dirigentes (que en este modelo, eran de índole gerontocrática y shamánica), e indudablemente los medios empleados eran funcionales puesto que se aseguraban su supervivencia y su cohesión interna (1981, p. 15).

Weinberg (1981), respecto a la educación de los Incas, destaca la influencia que tuvieron en lo que hoy se denomina Sudamérica. Se dice que en su esplendor extendieron su imperio desde el sur de “la actual Colombia hasta el norte de Argentina y Chile, desde las orillas del mar hasta los bordes de la selva amazónica, abarcando la meseta boliviana” (p. 21). Tenían una organización vertical y jerarquizada destacando en este caso, el Yachayhuasi o casa de enseñanza, dedicado a la formación de la nobleza masculina; en los Yachayhuasi vivían los sabios amantas y los haravicus. A la vez, había establecimiento para la formación femenina, los Acllahuasi, que refiere a casa de escogidas, donde se les formaba para sacerdotisas o se casaban con la nobleza de la corte.

Destaca Puiggros (1996) que los rituales fueron medios para enseñar formas de relación entre la gente, los mitos permitieron condensar, guardar y transmitir la cultura; los educadores eran siempre los ancianos y se preparaba a los jóvenes para servir a la comunidad” (p. 14); en sí, la formación se atenuaba en la herencia que el adulto daba al menor y al joven. Cabe enfatizar que Puiggros (1996) señala que los Shamanes guaraníes no eran tan sabios como los Aztecas, sin embargo, llegaron a influenciar en la educación que se dio en la Argentina antes de la conquista, quienes guerreaban

con sus compatriotas en el siglo XV, no menos que los europeos entre sí. A la vez, el pueblo guaraní construía “una unidad lingüística y una civilización bastante homogénea con una organización política sencilla y poco estratificada” (p. 12), que, a la vez, constituía la organización social de la época.

Puigros (1996) ha enfatizado que si bien no se ha encontrado rastro de cómo fue el proceso de la enseñanza en el periodo precolombino en Argentina, la enseñanza de la cultura tuvo constancia y orden. A la vez, que “los rituales fueron un medio para enseñar formas de relación entre la gente, los mitos permitieron condensar, guardar y transmitir la cultura; los educadores eran siempre los ancianos y se preparaba a los jóvenes para servir a la comunidad (p. 14). Si bien todo ello puede ser notable, la relevancia radica que la educación que se recibió en el área que después sería la Argentina, la educación del menor se concentró en el adulto, principalmente en los Ancianos quienes los preparaban para servir a la comunidad de pertenencia.

Respecto a la enseñanza que se recibió en Argentina en el tiempo de la conquista, los españoles se asumieron como los únicos con derecho a educar (Puigros, 1996), lo que intensificó el proceso de la evangelización. Puesto que consideraban un deber imponerse a los indígenas, como lo habían hecho con los moros y judíos en otros contextos. Al darse la dominación de españoles hacia indígenas, se evitó que el indígena pudiera enseñar al español.

El posicionamiento de cómo educar al indígena en el contexto de lo que hoy es Argentina por parte de los españoles que habitaron las tierras, es un referente de cómo el conquistador no iba en busca de comprender el mundo, sino, en imponer la manera de como concebía el mundo, aunque ello implicase violentar la forma y manera de ver el mundo del nativo, por lo que, la cosmovisión de mundo encuentra fuerzas que irrumpen y consolidan violentamente la concepción del mundo colonial.

En el tiempo de la colonia, señala Weinberg (1981) la iglesia se dedica a dar educación, o al menos, es la percepción que registran los historiadores. El sometimiento dado al indígena fue a través del sometimiento físico y la imposición de la Iglesia. No se permitió que en la colonia el indígena aprendiera ciencias, de ahí que la compañía de Jesús se le expulsara por intentar educar en lógica, filosofía, entre otros. La condición de solo educar en la fe cristiana fue impuesta tanto en México como en Perú. Otra forma de educar para enseñar oficios estuvo caracterizada por encargar a un experto la enseñanza de un aprendiz. El autor da cuenta de ello en torno a aprender los oficios de carpintero y herrero. Quien quería ser maestro de escuela tenía que ser español.

Se suma a la mirada anterior, la perspectiva de Guibert (1988), quien subraya que la educación en Argentina en la época de la colonia, estuvo influida por dos corrientes educativas:

La del Norte y la del Plata. La corriente del Norte, originada en el Perú perteneció a la época de los Austrias, se instauró por la acción directa de las órdenes religiosas. La corriente del Plata, en cambio se impuso por la acción de funcionarios civiles y que (sic) [fue] una repercusión del movimiento renovador desarrollado en la época de los Borbones (p. 4).

Señala Guibert (1988) que es a finales del siglo XVIII cuando surgen nuevas ideas pedagógicas, se hace presente la influencia francesa en el pensamiento español, acentuando con ello el “inciclopedismo (sic) y la fiseocracia (sic) que propugnaron el liberalismo en filosofía, en religión, en política, en economía y sosteniendo la obligación del Estado de instruir al pueblo” (p. 4).

Ahora, las condiciones en que se ha dado la formación docente en el México independiente, en cierta manera guarda relación con lo que ha pasado en Argentina durante las primeras décadas de su independencia. Con base en esta idea, Pineau (2019) y Alliaud (1993) refieren que el normalismo llegó al país a través de la contratación de maestros de Estados Unidos, iniciando en 1869 o 1870 (Marín, 1989). Dentro de los planteamientos para la operatividad se consideraba que debía tener una escuela primaria adjunta que servía para realizar prácticas a quienes estudiaban en la normal. La primera escuela normal que se funda es la de Paraná, con ello se introduce el “laicismo como pauta curricular” (Tedesco y Zacarías, 2011, p. 11).

La formación docente puso al centro la integración y unificación nacional (Alliaud, 1993). En 1887 se decretó el plan que propuso la “Comisión Ministerial” que reducía a tres años la formación docente, tuvo vigencia prolongada y definió el fundamento del magisterio en Argentina. Desde el discurso que plantea Alliaud (1993) la escuela normal de Paraná es la cimiento del normalismo argentino, reconociéndosele que la instrucción que aportó era de Estados Unidos dada la intención del laicismo que se promovió en la currícula (Tedesco y Zacarías, 2011).

Cabe precisar que la enseñanza normal nació destinada a las mujeres (1885-1888). La maestra para los grados inferiores y los hombres para los grados superiores. Por tal, culturizar al pueblo argentino fue y sigue siendo tarea específica del profesor de educación primaria. En este sentido, la ponderación a la educación patria se antepone con la instrucción. Así mismo, comenta Alliaud (2012) que la formación docente en Argentina se desarrolló a través de dos circuitos paralelos: “el ‘normalismo’ que nutría al sistema educativo formal y el ‘universitario’ que formaba básicamente para las distintas profesiones)” (p. 198).

Menciona Lionetti (2019) que para ser docente en el siglo XIX en Argentina "era necesario dar constancia de la fe de bautismo y de la honradez y buena conducta" (p. 260). Hacia el año de 1820 con la introducción del sistema Lancaster hubo impulso en la capacitación de preceptores y preceptoras, que se centraba en el aprendizaje mutuo. El gobernador Vicente López, y su hijo, el ministro Vicente Fidel decretaron el “6 de abril de 1852, la creación de una escuela normal bajo la consigna de formar en una carrera que estimulara las aspiraciones de talento y patriotismo” (p. 260); de ahí que las normales se consagraran como símbolo de la escuela laica.

Solari (1972), puntualiza la época de la Argentina independiente por cambios profundos en su educación. Señala que en el periodo revolucionario, se hizo énfasis en los gobiernos patrios, donde se destacó la educación en la época de Rivadaviana, la creación de la Universidad de Buenos Aires y la expansión de la educación en las provincias del interior. Otro momento en la educación de Argentina se dio en la época anárquica, poniendo al centro las ideas de Rosas. Seguido de ello estuvo el primer periodo de la organización social, de 1852 a 1862; para dar paso al segundo periodo de organización nacional, entre los años de 1862 a 1880, que se caracterizó por la influencia extranjera en la educación de Argentina; es Sarmiento el principal promotor de la influencia. En el periodo de 1880 a 1920, llegó a la educación Argentina, ideas del positivismo que estaban en Europa y que se extendía a países de Latinoamérica, de ahí que, la formación del profesor, se orientara hacia la enseñanza de la razón.

### *Discusión*

Respecto a la idea del Estado que con su institución organiza a la sociedad, se encuentra en correspondencia con la indagación realizada, en la cual, tanto en México como en Argentina la influencia de qué y cómo educar estuvo vinculada a la organización del Estado con sus instituciones. Esto fue visible en ambos países durante el periodo precolombino hasta las primeras décadas de su independencia. La forma en que fue pensado el cómo educar a la población en ese momento estuvo anclada en la intención explícita de ver la vida.

Por lo que, educar a las personas para ser gobernantes o subordinados estuvo vinculado tanto a lo objetivo como a lo mágico durante el periodo precolombino. En la colonia, fue la influencia de la religión católica como poder institucional y religioso quien organizó la vida de los nativos, los mestizos y los criollos tanto en México como Argentina. Más allá de cómo se educó a los nativos en el periodo precolombino y de conquista, las fuentes refieren la presencia de castigos físicos hacia los nativos, con el único fin de instaurar la evangelización cristiana en ellos.

El deber moral y social atendió la perspectiva de ver el mundo y actuar en él, si bien Arendt (2008) ha señalado que la organización política es de por sí una manera de violentar, esta se concreta por quien tiene el poder y por quien diluye esa manera de poder de uno hacia el otro. Aunque señala Arendt (2008) que el individuo solo no es nada, que solo es libre mientras pertenece a la polis, entonces, la polis a la que pertenece -refiere Arendt-, le da elementos para orientar sus deseos y pensarse en el espacio que vive.

Desde la educación comparada, la educación tanto en México como en Argentina en lo que va del periodo precolombino hasta las primeras décadas independientes, fue atendida por quienes tenían el poder político. Comparadamente se puede decir que el cambio social estuvo anclado a la necesidad que en ese momento se consideró imprescindible, por lo que, el poder se impuso violentamente a quienes debían someter. Más allá de si fue bueno o malo, la violencia impuesta organizó al subordinador y al subordinado, a la vez, de cómo organizarse y asumir la condición. Sin embargo, como ha señalado Arendt (1998), la condición de cómo se han asumido las personas se ha visto influenciada por quienes han ostentado el poder en el tiempo ejercido.

Ejercer el poder, por tanto, no es, ni ha sido arbitrario en la organización social. La intención ha sido lineada desde la política ejercida en el momento de su realización. De ahí que se pueda destacar que la administración de la educación sea coherente con el momento, mas no con las consecuencias que ha tenido en el devenir de los años. Así, por ejemplo,

desde los Calmécac y los Shamanes en el periodo precolombino y la exclusividad de la formación docente en los primeros años de independencia, deja ver la intención de la formación de la sociedad en cada momento histórico.

La intención de la formación no se reduce a pensar qué es mejor formar en las personas, sino que se destaca, cómo con esa formación crean la forma de pensar el mundo. Desde esa perspectiva consideraron que el mundo que construían podía potenciar a quienes la habitaban a través de la imposición ideológica de unos sobre otros. Si bien se ha documentado lo sucedido en el desarrollo político y económico después de los primeros años de independencia, se enfatiza que, en el momento, se pensó el desarrollo en términos de las posibilidades para atender las demandas de la época.

## Conclusiones

La formación docente que se llevó a cabo en los periodos referidos en este texto, solo es un parteaguas para dar cuenta que ha sido intencional la educación formal. Se ha ponderado la obediencia en castigo y se ha mostrado a quién obedecer en determinadas circunstancias. Si bien vivir en sociedad es violento, la violencia se ha instaurado a partir de la ley, puesto que ha señalado la condición para ser educador y las funciones que tenía en la educación de las personas en México y Argentina antes de la colonia y en los primeros años como Estados independientes.

La dominación que se ejerció en el periodo precolombino, en el periodo de la colonia y en el periodo de los primeros años de independencia, evidencia cómo el poder político determina la intención de educar. El pensamiento de cómo se ha realizado el proceso de educar, si bien puede tener connotaciones diversas, es claro que atiende ideas del momento, que van desde educar para obedecer y educar para mandar. El pensamiento forjado se relaciona con la intención de la funcionalidad del individuo como persona social en los diferentes momentos.

Desde la perspectiva del desarrollo científico en los momentos históricos de los que se da cuenta, el pensamiento mágico como el pensamiento científico se potenció desde el periodo precolombino, este último que cuestiona la configuración del mundo y cómo educar al que le va a suceder en esa línea política. En esta idea se ha puesto el interés, aunque ello genere la división de vencedor y vencidos.

Así entonces, la política que se ha institucionalizado responde a necesidades que sus organizadores han considerado necesarias para el desarrollo y progreso de las sociedades que construían en su momento. Por lo que, si bien la violencia ejercida dejó en desventaja a los nativos en el periodo precolombino, en el periodo de la colonia precisa el sesgo entre ser conquistado y conquistador. La independencia que realizan ambos países si bien apunta a fortalecer la identidad nacional, se tensiona entre quienes ejercen el poder político y quienes tienen que ajustarse a las demandas del Estado.

El Estado mexicano y argentino han consolidado la formación de docentes en el devenir del tiempo, para ello, en el siglo XIX la participación de las compañías lancasterianas en cierta manera marcó el rumbo de qué y cómo formar a preceptores que alfabeticen a la población de ambos países. Más, con la ideología del gobierno laico, se marca la separación de la iglesia del Estado, por lo que surge la creación de Escuelas Normales. Así entonces, con la consolidación política de ambos Estados, instruyeron con sus leyes y reglamentos, a la vez, normaron la intención de la formación de docentes y quiénes pudieran emplearse para fortalecer la identidad nacional en la educación primaria.

## Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Centro Editor de América.

Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6(6), 197-214

Añorga, J., Valcárcel, N. y de Toro, A. (2006). La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada. *Varona*, (43), 14-16 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635563004>

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós.

- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Ed. Losada.
- Engels, F. (2000). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. El Cid Editor.
- Escalante, P. (2010). La etapa indígena. En, Tanck, E. D. (coord.) (2010). *Historia mínima: La educación en México*. El Colegio de México, Seminario de la Educación en México
- Galeana, P. (2018) *El gobierno de Benito Juárez (1867-1872)*. Secretaría de Cultura, INEHRM.
- Guibert, M. (1988). Historia de la educación Argentina. Desde la época Colonial hasta el iniciación del primer periodo de la Organización Nacional. Serie de Demandas de Información Educativa N° 21. Centro de Documentación e Información Educativa.
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (1990). Marco Histórico. Antecedentes. *Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana*.
- Lafarga, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Historia de la Educación*, 5(38), 43-62
- Lionetti, L. (2019). Preceptor, maestro, docente. En, Fiorucci, F. y Bustamente, J. (Editores). *Palabras claves en la historia de la educación Argentina*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- López, C. y Cortés, O. (2006). El laicismo en la historia de la educación en México. Documentos históricos. Biblioteca Virtual Antorcha, disponible en: <http://www.antorcha.net/bibliotecavirtual/pedagogia/laicismo/2.html>
- Marín, E. (1989). La formación docente en la república de Argentina. *Revista Educación y Pedagogía*, 1, 2, 1989.
- Monedero, J. C. (2017). *Los nuevos disfraces del Leviatán: El Estado en la era de la hegemonía neoliberal*. Tres Cantos, Akal
- Morín, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pineau, P. (2019). *Formar docentes: Tradiciones y debates en la historia*. [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com)
- Piovani, Juan Ignacio y Krawczyk, Nora. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade [online]*, 42(3), pp. 821-840. <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué paso en la educación Argentina: Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.
- Reyes, C. (1984). Un día de clases en la época colonial. Relaciones (COLMICH, Zamora). El colegio de Michoacán, 5(20), 7-35
- Rojas, I. (2017). Investigación comparada en educación o educación comparada: notas sobre la demarcación y la configuración de un ámbito del conocimiento educativo. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, México.
- Rojas, I. Y Navarrete, Z. (2010). Educación comparada para la construcción de una metodología de investigación. En Navarro, L. *Educación comparada: Perspectivas y casos*. Planea.
- Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905). Instrucción Pública y Bellas Artes. Disponible en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042593C/1080043449T37/1080043449I51.pdf>

Solari, M. H. (1972). *Historia de la educación argentina*. Paidós.

Tedesco, J. C., y Zacarías, I. (2011). *Sarmiento. Educación popular*. UNIPE.

Weber, M. (1988). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Weinberg, G. (1981). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD. DEALC

**Fecha de recepción:** 6-3-2022

**Fecha de aceptación:** 22-6-2022

# RESEÑAS DE LIBROS



## Altair Alberto Fávero, Carina Toniato e Evandro Consaltér (Org.) (2019). *Leituras sobre Zygmunt Bauman e a Educação*. Editora CRV.

Por Camila CHIODI AGOSTINI<sup>1</sup> y Catiane RICHETTI TREVIZAN<sup>2</sup>

Organizado pelos professores doutores, Altair Alberto Fávero, Carina Toniato e Evandro Consaltér, o livro “Leituras sobre Zygmunt Bauman e a Educação”, lançado em 2019, pela Editora CRV, de Curitiba – PR, traz, entre outros, textos extraídos dos estudos e pesquisas realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF). A coletânea é formada por dezessete capítulos que objetivam evidenciar o pensamento instigante de Bauman e sua preocupação com as questões pertinentes a dignidade humana, a justiça social, entre os outros aspectos fundamentais para a vivência em sociedade, especialmente as sociedades capitalistas do século XX.

No primeiro, os autores Altair Alberto Fávero, Alcemira Maria Fávero e Carina Toniato, analisam *A tensão entre a ambivalência e a ordem: possibilidades educacionais da solidariedade na perspectiva de Bauman*, e dão conta de responder o seguinte questionamento: “em que consiste a tensão entre a ambivalência e ordem e quais suas consequências para a formação das futuras gerações?” Para Bauman, a ordem é o elemento-chave para a compreensão da civilização moderna. Porém, o sonho de ter uma sociedade ordenada, acabou sendo contraditório e gerando desordem e ambivalência, paradoxo a ser enfrentado pelas sociedades líquidas. Para fazer o enfrentamento a um mundo ambivalente é proposto uma “experiência de solidariedade”, pois em se tratando de modernidade líquida, deve-se reaprender a educar, ter presente a ambivalência, o diferente; a contingência e a solidariedade.

O segundo capítulo, sob o título, *Ambivalência em perspectiva: a questão de um paradigma em gestação num mundo líquido*, faz um convite para um “mergulho nas águas da ambivalência”, os autores, Claudionei Vicente Cassol e Sidinei Pithan da Silva, lançam um acordo prévio, no qual, de antemão, já previnem que podem, necessariamente, não concordar com a condição paradigmática que a ambivalência assume e questionam, se realmente a possibilidade existe, quais são os movimentos internos e que análises são possíveis? Intitulado, ambivalência em perspectiva: a questão de um paradigma em gestação no mundo líquido, o texto define três aspectos centrais que elencam o paradigma da ambivalência e são explorados filosoficamente, no sentido de empreender com buscas incessantes para encontrar e atribuir sentido ao objeto de estudo, mostrando que o paradigma da ambivalência representa um ajuste de contas com nossas formas de educar e pensar, ampliando os sentidos emancipatórios e apontando o diálogo como a nova metodologia para a cidadania, para a educação.

Com o título, *Peregrino ou turista: análise de dois modelos de formação docente a partir da metáfora de Bauman*, o terceiro capítulo, discorre sobre o atual processo de formação de professores, ser peregrino, ou ser turista, fazendo um comparativo entre dois modelos de formação docente e como os profissionais vivem essa etapa de suas vidas. Metaforicamente, o peregrino é o profissional que dedica parte de sua vida aos estudos, a sua formação, investe pacientemente seu tempo na reflexão, construção de experiências significativas, consistentes, sabedor que fará a travessia de uma “ponte entre um antes e um depois” (2019, p. 65). Já para turista, não importa a apropriação do conhecimento, do saber. Para ele, o diploma pode ser “comprado”, sem pelos menos cursar uma universidade. O importante é desfrutar dos benefícios de forma rápida, sem sofrimento e “a satisfação pessoal fala mais alto do que o valor ético de nossos desejos” (2019, p. 64).

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo, Brasil / camila.chiodi.agostini@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade de Passo Fundo, Brasil / catitrevizan@hotmail.com

De autoria dos professores e pesquisadores Aristeo Santos López e Marisa Fátima Roman, da Universidad Autónoma del Estado de México, o quarto capítulo, intitulado *El mundo de Bauman: cuando lo líquido brota del cielo y de la tierra inundando las acciones y emociones*, os autores fazem uma reflexão a partir de leituras do pensamento de Bauman, que os instigaram a dialogar e focar sobre como o tempo é inconstante nas sociedades líquidas, como também na fragilidade e na transitoriedade da informação, do conhecimento e do próprio ser humano. Nessa perspectiva, os autores versam sobre a necessidade de pensar sobre o cultivo dos saberes, bem como a sua ressignificação, o despertar da criatividade, de sensibilidades e valores. Partindo desses comentários, os autores entendem que existe a possibilidade de formar cidadãos mais ativos e comprometidos com o meio em que vivem.

*A autoridade docente na modernidade líquida*, é o tema que encabeça o quinto capítulo. Nele os autores, Altair Alberto Fávero e Junior Bufon Centenaro, a partir de Bauman, buscam compreender, a autoridade docente, na passagem da modernidade sólida, para a modernidade líquida, com o seguinte questionamento: quais são os desafios emergentes decorrentes da modernidade líquida à autoridade docente? A modernidade sólida, entendida como educação legisladora, com normas, objetivos e fins definidos, fazendo a transição para a modernidade líquida, percebida como educação intérprete. O estudo indica, que na modernidade líquida, os professores, ou seja, a autoridade docente, é autônoma e flexível, precisa ajudar o aluno a refletir e encarar com sobriedade um mundo em constante transformação, tornando-os conscientes da brutal mercantilização do sistema educacional.

O sexto capítulo, *Los desafíos del trabajo docente y el clima del aula en México*, tem como autores, os pesquisadores e professores Sara Aliria Jiménez García e Jaime Moreles Vázquez, da Universidad de Colima – México, e Ali H. Borjian, da San Francisco State University, San Francisco CA. Os autores trazem os resultados de uma pesquisa, realizada com 25 professores em formação do Bacharelado em Pedagogia da Universidade de Colima, México, no ano de 2017. A pesquisa analisou os futuros professores, quando eles foram encarregados de uma aula pela primeira vez. A análise também considerou os mesmos desafios a partir dos argumentos de Bauman sobre a coexistência social. Como resultado da pesquisa, os autores puderam identificar que os profissionais em formação tiveram dificuldades de organizar aulas que favoreçam aprendizagem entre professores e alunos, nos ambientes educativos. Tendo o entendimento das dificuldades, os autores puderam refletir sobre as práticas pedagógicas que tinham como certas, bem como, perceber as condições emocionais, cognitivas e culturais dos participantes. De outro lado, os professores em formação, afirmaram que nas escolas de estágio e formação são necessárias comunidades de diálogo que mostrem como é possível construir ambientes escolares de aprendizagem, transparência, ética, diálogo, cooperação e responsabilidade.

Os professores Arnaldo Nogaro e Luci Mary Duso Pacheco, abordam as *Práticas pedagógicas e relações humanas na sociedade líquida a partir da metáfora do jardineiro e do caçador*, no sétimo capítulo da coletânea. Para os autores, a sociedade líquida influencia diretamente o relacionamento entre as pessoas, tornando-as frágeis e com uma gama de incertezas e instabilidade, o que Bauman denominou de “destruição criativa” (2019, p. 124). O capítulo é desenvolvido através da seguinte questão: como podemos intervir ou construir laços que sejam mais alentadores e humanizantes? Partindo do pressuposto de que as práticas humanas se formam através de diferentes naturezas, que ocorrem no coletivo e neste contexto estão inseridas as práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas, diferem das práticas educativas. As práticas educativas podem ocorrer em todos os ambientes, nas relações entre as pessoas, oportunizando importantes experiências para as práticas pedagógicas. Porém, são as práticas pedagógicas que imbuídas de significado, de sentido, de intencionalidade, podem construir relações que eduquem as pessoas, através de uma ação reflexiva e que vise a emancipação humana e o convívio em comunidade.

O oitavo capítulo, intitulado *A fragilidade dos laços humanos e a felicidade efêmera na sociedade de consumo: implicações formativas*, de autoria dos professores Altair Alberto Fávero e Francieli Nunes da Rosa, aborda os conceitos de tempo, mudança e velocidade e suas inferências na promessa de felicidade em tempos líquidos. A felicidade tem se tornado passageira, mesquinha e obsoleta, fragilizando as relações humanas. Nesse sentido o texto, objetiva compreender a relevância e a problemática desses conceitos quando se pensa a educação contemporânea. Será que o amor, a felicidade, as fragilidades das relações humanas interferem no modo de educar e pensar de toda uma sociedade? Através da pesquisa os autores estruturaram o texto em três partes: na primeira exploram a promessa de felicidade na sociedade líquida, na segunda dissertam sobre os relacionamentos humanos e o problema do amor e na terceira parte apresentam as implicações para a educação.

Intitulado: *A educação entre babel e a cegueira moral*, de autoria de Denilson da Silva e Leandro Carlos Oldy, o nono capítulo, repercute sobre o fortalecimento do capitalismo e a ascensão do neoliberalismo, em nível global, fazendo com que as relações comerciais, sociais e culturais sofressem grandes transformações, abrindo espaço para o individualismo na sociedade contemporânea, fazendo com a política, a democracia, os espaços públicos e privados assumam novos modelos. Os autores trabalham com os conceitos presentes nos livros *Babel: entre a incerteza e a esperança* (2016) e *Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida* (2014) – densos diálogos entre o sociólogo Zygmunt Bauman e, respectivamente, Leonidas Donskis e Ezio Mauro, articulando-os a análise de outros filósofos, os autores, destacam às ideias de Arendt, e descortinam esses desafios, a partir desses sintomas, na educação contemporânea.

De autoria de Lidiane L. Puiati Pagliarin e Altair Alberto Fávero, o décimo capítulo traz como título *os conceitos de indivíduo e comunidade para Elias e Bauman: aproximações com a formação docente*. As rápidas e profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas dão subsídios importantes para repensar a educação, frente a transformação social que vivenciamos. Diante de tal cenário, os autores, descrevem os conceitos de comunidade e indivíduo para Bauman e Elias, como também aproximam esses conceitos com a formação docente. A centralidade da discussão surge da seguinte problemática: como o processo de formação docente se correlaciona com os conceitos de indivíduo e comunidade? Três partes organizam o texto: a discussão é entre a individualização e a socialização na modernidade, sendo Elias o referencial; os ensinamentos de Bauman na discussão sobre indivíduo e a sociedade; a importância dos movimentos individual e coletivo na formação docente.

O décimo primeiro capítulo, de autoria de Marcio Giusti Trevisol e Rogerio Augusto Bilibio, é intitulado *A incorporação dos sinais da incerteza na educação a partir do conceito de medo líquido de Bauman*, os autores ponderam que a insegurança e o medo, potencializados na modernidade, são pontos centrais para definir o comportamento dos indivíduos. *O Medo Líquido*, Bauman (2016), define três formas de medo que afetam a sociedade: o medo de não possuir trabalho, ou de não garantia da própria subsistência; o medo de perder a posição social, pode ser entendido como desemprego ou a falência de um empreendimento e; o diz respeito a integridade física, a ameaça oriunda do crime organizado, dos atos de terrorismo, entre outros. Trevisol e Bilibio, procuram aproximar o conceito de medo líquido de Bauman com a educação, tendo como objetivo a compreensão de que os espaços educativos incorporam sinais de incertezas e quais suas consequências para as formações das futuras gerações.

*Educação e diálogo com as diferenças: interseções entre Bauman e Freire*, de autoria de Mylene Cristina Santiago e Katiúscia C. Vargas Antunes, integra o décimo segundo capítulo e trata da atual crise educacional, que através de uma ideologia conservadora, procura excluir e ou interditar os denominados diferentes ou inclusos. Bauman, defende que em tempos líquidos, pode-se produzir diferentes formas de conhecimento, deixando de problematizar as diferenças entre os indivíduos. Freire, através dos princípios de uma educação comprometida, problematizadora, política, entende que as diferenças entre os indivíduos é um princípio pedagógico fundamental para superar a opressão e as desigualdades. As autoras fazem uma aproximação entre os dois pensadores, utilizando diálogos e seus conceitos, percebendo que existem possibilidades de vencer as barreiras impostas pelas diferenças, os dois comungam a importância da formação da consciência crítica, e, embora em tempos sombrios, mudanças são possíveis.

De autoria de Marcos Antonio Martinelli Madaloz, Janimara Rocha e Cíntia Roso Oliveira, o décimo terceiro capítulo aborda o seguinte questionamento: *A educação pode auxiliar a lidar com o paradoxo da identidade?* Partindo das reflexões de Bauman (2005), os autores, apresentam que o diálogo respeitoso com outras culturas, com o outro, com outras crenças, sendo recíproco, leva ao acolhimento, inclusive das diferenças. Reforçam o embasamento em Lipman (1995) e Almeida et al. (2009), que a educação, desde a infância até a vida adulta, através de diversos processos formativos, pode com o desenvolvimento da criatividade e da criticidade, contribuir na constituição da identidade regida pelo respeito a singularidade de cada um. A ilustração do problema parte do episódio “Nosedive”, da série *Black Mirror*, de caráter qualitativo e exploratório, o artigo foi escrito por meio de análises e interpretações de textos, sendo dividido em quatro partes: o comparativo entre a identidade fixa e rígida (modernidade sólida), com a identidade construída e flexível (modernidade líquida); a pretensão é caracterizar as origens do medo intensificado na sociedade moderna; o paradoxo da identidade; e a ênfase é pensar como a educação pode ajudar as pessoas a serem reconhecidas, quando desenvolvem a criatividade, a criticidade e o espírito colaborativo, para a efetivação de um diálogo respeitoso com os outros.

O décimo quarto capítulo, intitulado *A docência universitária no contexto líquido-moderno: possibilidades de formar docentes pela dimensão estética*, é de autoria da professora Carina Copatti. Considerado que a educação está suprindo demandas mercadológicas e conseqüentemente, deixando de lado seu principal objetivo, a autora, reflete sobre a docência com a questão central: de que maneira, pela dimensão estética na docência, pode-se contribuir para a formação humana no contexto líquido-moderno? A pesquisa de cunho teórico tece aproximações com as obras de Zygmunt Bauman, *44 cartas do mundo líquido* (2011), *Vida líquida* (2007) e *Tempos líquidos* (2007). Diante da mercantilização da educação no ensino superior, a autora reflete acerca da dimensão estética na docência, como possibilidade para a humanização do processo educativo. Copatti entende que os docentes devem construir diferentes aportes relacionados à dimensão estética da docência, destacando: pela subjetividade – partindo pelo olhar de si na relação com os demais; pela experiência – experimentando o novo na leitura da realidade; como movimento de transformação e na dimensão do sensível, tendo o suporte para agir diante de diferentes situações e conceitos.

Intitulado *Bauman e a “síndrome consumista” no ambiente escolar: crianças em foco nas ações cognitivas e interativas líquidas*, a autora Ana Lucia Kapczynski, com a finalidade propositiva e analítica, fundamenta o décimo quinto capítulo do livro. O artigo elaborado através da pesquisa bibliográfica e na observação da sala de aula, com crianças que compreendem a faixa etária de 3 e 4 anos, durante uma década, segundo as teorias filosóficas de Bauman (2004, 2007), confrontadas no campo da psicanálise com as reflexões elaboradas por Lebrun (2008). A autora defende uma educação cidadã, humanizadora e crítica, embasando o artigo na seguinte questão: de que forma as práticas docentes podem problematizar a cultura consumista na educação infantil? O texto foi dividido em três tópicos: o consumismo no ambiente escolar, a partir de uma situação pontual, da série de desenhos animados *Monster High*; as teorias da psicanálise, para compreender a influência da indústria de consumo no desenvolvimento psicológico da criança, fazendo correlação ao conceito de amor líquido de Bauman, ao neossujeito de Lebrun, onde ambos discutem a fragilidade dos laços humanos numa sociedade consumista, e um breve estudo sobre os currículos, na sociedade de consumo e sugere o estudo da filosofia para a formação do pensamento crítico.

No décimo sexto capítulo da coletânea, os autores, Carmen Lucia Albrecht da Silveira e Munir José Lauer, com o título, *A utilidade do inútil para a democracia social e política do mundo cibernético* procuram compreender a interface entre o paradoxo do inútil e do útil do mundo globalizado. Para o encaminhamento da discussão, os autores trabalham com a seguinte pergunta: qual é a utilidade do inútil e a inutilidade do útil do mundo ciberneticamente interconectado e mercantilizado para a superação da crise social e política da democracia atual? O texto está organizado em três seções, a primeira procura dar conta das conseqüências da ciber (democracia) para sociedade; a segunda aborda o contrato entre o útil e o inútil da ciber (democracia) para a política e a terceira seção trata a educação como útil, inútil a ciber (democracia). A pesquisa é de cunho crítico e inicia esmiuçando a obra *Babel entre a incerteza e a esperança*, de Bauman e Mauro, precedida de autores com Lévy, Franco, Ordine e Maturana. O tema indica a fragilidade da democracia, mediante a globalização. Num mundo de interação on-line, as relações humanas são segredadas. Se por um lado o isolamento é protetor, por outro, vive-se uma profunda exposição, seja por fotos, fatos e frases de efeito, ou por meio de *fake news*. E mais uma vez, o potencial da educação é desafiado como responsável pela formação crítica do sujeito.

Finalizando a coletânea, o décimo sétimo capítulo é de autoria de Altair Alberto Fávero, Alexandre José Hahn e Bianca Possel, com o título *O consumismo na modernidade líquida: ressonância nos processos educativos na perspectiva baumaniana*. O objetivo é de reconstruir as reflexões de Bauman sobre a passagem da “ética do trabalho” para a “estética do consumo”, a fim de inquirir possíveis ressonâncias para os processos educativos. O texto está estruturado em três partes: a reconstrução da forma como Bauman explica a passagem da sociedade de produtores para a sociedade de consumidores; a transformação da vida em mercadoria; e com base em Lipovetsky e Serroy, algumas ressonâncias dos processos formativos possibilitados pelas reflexões de Bauman. Os autores concluem que na estética do consumo, o trabalho deixa de ser o eixo de uma vida individual, para se tornar meio de consumo, onde a própria vida se transforma em mercadoria. Alertam, que até o pensamento crítico se sente ameaçado, se for compreendido como oposição ao crescimento desmedido do mercado de consumo.

Os dezessete capítulos possuem temáticas diversificadas e relevantes, que vão desde a pesquisa em sala de aula, os processos educativos, a formação docente, a fragilidade das relações humanas, o consumismo desenfreado, a mercantilização da educação, a democracia, as diferenças, o mundo cibernético, até outros assuntos pertinentes, ou mesmo, sentimentos, como a felicidade, o amor, o medo, a loucura, que nos fazem refletir profundamente, como também metaforicamente, até que ponto somos turistas, no nosso cotidiano, na nossa formação.

Os desafios educacionais são hercúleos, as transformações sociais e culturais, nas últimas décadas surgem como avalanches. Bauman propõe, por meio de sua obra, a compreensão crítica do mundo em que vivemos. Da coletânea em questão, apesar de todas as questões/problemas apresentados, a competência e sensibilidade dos autores, ao mesmo tempo que descortinam a complexa realidade, nos trazem alento e esperança, pois, por mais ataques que a educação vem sofrendo, ou mesmo descrédito, é a educação, por meio de seus docentes, que tem condições de transformar os sujeitos em seres pensantes, críticos, reflexivos e autônomos, para então transformar a realidade em que estão inseridos. Seguindo este viés, projeta-se profissionais ambivalentes, que pensam e percebam outras dimensões, que a formação seja permanente e pautada na solidariedade. Que o diálogo seja promovido e de forma compreensiva. Que possam ter a essência do peregrino, sendo construtores de “pontes de um antes e um depois”, para dar conta da modernidade pautada pela liquidez. Por fim, se isso for utopia, que possam vivê-la da melhor maneira.

**Fecha de recepción: 23-3-2022**

**Fecha de aceptación: 4-4-2022**