

## Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

### Director

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

### Directores adjuntos

Pablo GARCÍA

Cristian PÉREZ CENTENO

### 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

## Directores Adjuntos

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) / pgarcia@untref.edu.ar

PEREZ CENTENO Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) / cpcenteno@untref.edu.ar

## Asistente Editorial

FARINATI Paula (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

## 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

AGUIRRE, Elías, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 ÁLVAREZ CHAMALE, Fernanda, Universidad Nacional de Salta (Argentina)  
 ALVAREZ Marisa, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 AMAR Hernán, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 ARAMBURU, Daniel, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina)  
 ARGUELLO, Susana, Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)  
 BANG, Lucas, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)  
 BARRIONUEVO, Raquel, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)  
 BEDACARRAXTS, Valeria, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)  
 BONATTI, Jailson, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)  
 BRUMAT, María Rosa, Universidad de Río Negro (Argentina)  
 CARRO, Juan, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
 CATOIRA, Nora, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 CURA, Rafael, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)  
 DI FRANCO, Graciela, Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)  
 FALCONI, Octavio, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
 GALLI, Gabriela, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 GARCÍA Pablo, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 GARDYN, Natalia, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
 GRANDOLI Eugenia, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 KANOBEL, Cristina, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)  
 KASPRZYK, Cesar Mauricio, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
 LUPPINO, Guido, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 MACÍA, Valeria, Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)  
 MARTINCHUK, Elizabeth, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 MAZZOLA, Florencia, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 MURIETE, Raúl, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina)  
 PARRINO, María del Carmen, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 PÉREZ CENTENO Cristian, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 PINTO DE ALMEIDA, María Lourdes, Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Estadual de Campinas (Brasil)  
 PRADOS, Luz, Universidad Nacional del Rosario (Argentina)  
 RAMÍREZ SALAZAR, Martha Angélica, Universidad Politécnica de Zacatecas (México)  
 RESNIK, Nicolas, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 RODRIGUEZ, Diana, Universidad Nacional de Luján (Argentina)  
 ROLLA, Laura, Universidad Abierta Interamericana (Argentina)  
 SANTOS SHARPE, Andrés, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
 SARGIOTO, Viviana, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)  
 SGARAMELLA, Mirta, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 SOTELO, Lucrecia A., Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)  
 TENUTTO SOLDEVILLA, Marta Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)  
 TORCHIO, Rita, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (Argentina)  
 VALENTINI, Martina, Universidad CAECE (Argentina)  
 VERCELLINO, Soledad, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)  
 VILLA, Alicia, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
 WALTOS, Fernando, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 XHARDEZ, Verónica, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
 ZANOTTI, Mónica, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

## EDITOR

**UNTREF**  
 UNIVERSIDAD NACIONAL  
 DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero  
 Maipú 71 | CABA | Argentina  
 relapae@untref.edu.ar  
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

## STAFF

Director/  
 Norberto Fernández Lamarra

Directores adjuntos/  
 Pablo García  
 Cristian Pérez Centeno

Asistente editorial/  
 Paula Farinati

ISSN 2408-4573



## Índice

### Editorial

- 9** EDITORIAL  
Norberto Fernández Lamarra / Pablo García / Cristian Perez Centeno

### DOSSIER TEMÁTICO

- 13** INTRODUCCIÓN. Por Lucrecia Sotelo
- 14** INGRESANTES A LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DE GESTIÓN PÚBLICA DE LA PATAGONIA SUR. APUNTES PARA LA TOMA DE DECISIONES. Por Julieta C. López y Ariel H. Farías.
- 28** GRUPOS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TIERRA DEL FUEGO PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS INICIOS A LA VIDA UNIVERSITARIA. Por Santiago Venturini.
- 39** INCLUSÃO DE VULNERADOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE LATINO-AMERICANO. Por Stela M. Meneghel, Rosângela de A. T. De Olivera y Anelize T. Schlösser.
- 52** EL INICIO UNIVERSITARIO MEDIADO POR TECNOLOGÍAS DIGITALES. EL GABINETE DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: PENSAMIENTO Y HABLA (GEP), UNPA. Por Mariana del V. Arroyo, Miriam A. Lucero y María C. Luisi.
- 62** POST PANDEMIA: CAMBIOS EN LAS SUBJETIVIDADES DE LXS ESTUDIANTES EN LOS INICIOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA ACERCA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Por Karina Benchimol, Graciela Krichesky, Paula Pogré y Nadina Poliak.
- 72** LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD. TENSIONES, PROBLEMAS Y VACANCIAS EN UNIVERSIDADES DEL CONURBANO BONAERENSE. Por Lisandro Abrego.

**82** LAS TAREAS DOCENTES Y LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LOS INICIOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LA LLEGADA DE NUEVOS PÚBLICOS. AVANCES DE UNA TESIS DOCTORAL EN CURSO. Por Diego Berenstein.

**92** NUEVAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN ACTIVIDADES DE LABORATORIO DE QUÍMICA INORGÁNICA EN INGENIERÍA QUÍMICA. Por Fernando Gabriel Olivares.

### SECCIÓN GENERAL

**110** ¿QUÉ ENTENDEMOS POR UNIDAD NACIONAL? UN RECORRIDO POR EL FEDERALISMO EDUCATIVO ARGENTINO 2006-2019. Por Vanesa Romualdo

**122** LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS/AS EN EL CHACO (1964-1968). Por María José Ramírez.

**138** LA EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIO EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES DESDE LA PERSPECTIVA DEL AULA. Por Ana M. D'Andrea, Daiana Y. Vallejos, Cecilia I. Silvero Saiach, Florencia M. de los M. Maciel y Jorge E. Almirón.

**151** INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LA COORDINACIÓN ACADÉMICA (EDCA) EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Por Joan Javier Cordero Redondo.

**162** GESTIÓN SOCIAL EDUCATIVA EN ARGENTINA: ANÁLISIS DEL PRIMER INFORME DEL RELEVAMIENTO NACIONAL DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMUNITARIAS, COOPERATIVAS Y DE GESTIÓN SOCIAL, 2021. Por María Eugenia Vicente.

**176** ARTICULACIONES LOCALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA RED COMUNITARIA DE APOYO ESCOLAR: SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DE LOS ACTORES SEGÚN SUS POSICIONES EN EL TERRITORIO. Por Serena Aylén Santos.

**188** LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. PERÍODO 2019-2022. Por Sandra A. Alvino y Mónica Tissone.

**206** TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES DE ALTERNANCIA: UN ÁREA DE VACANCIA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Por Lucía M. Condenanza Giuliano.

**218** LAS FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN Y SUS VÍNCULOS CON LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA ARGENTINA. CONSIDERACIONES DESCRIPTIVAS A PARTIR DEL ESTUDIO INTERNACIONAL APIKS. Por Jonathan Aguirre, Mariana Foutel, Nicolás Braun y Daniela Alberti

**236** INSTITUCIONES Y PLATAFORMAS DIGITALES: LOS ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. Por Martín A. Gendler y Solana Moiraghi

## RESEÑAS DE LIBROS

**251** Nancy Cardinaux, Samanta Delas; Matías Manelli y Guillermo Ramón Ruiz (2023). *La educación ciudadana fragmentada: el derecho en la enseñanza obligatoria*. Departamento de Publicaciones- Facultad de Derecho UBA. Por María Catalina Munuce

**254** Brocco, Marcela. (2021). *Comunicar ciencia. De resultados experimentales a textos y presentaciones académicas*. UNSAM Edita. Por Antonella Schifrin



## Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director  
Pablo García, Director Adjunto  
Cristian Perez Centeno, 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 vigésimo número de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Representa para nosotros una alegría y un nuevo motivo de orgullo llegar a la vigésima publicación de nuestra querida RELAPAE.

El primer número se publicó en el año 2014 y desde aquel momento sostuvimos la publicación semestral de la revista. Aquel número estuvo vinculado con la consolidación del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de UNTREF y buscó ser un aporte al desarrollo del campo investigativo en la temática. A diez años de aquella publicación, nos ábamos a creer que el objetivo se ha cumplido y RELAPAE se ha convertido en una revista académica referente en su temática. Desde el inicio, se pensó como una revista latinoamericana, para potenciar el desarrollo del trabajo en redes que el NIFEDE ha sostenido desde su creación. Así mismo, con la idea de una revista de carácter electrónico, de acceso libre pleno, bilingüe (en español y portugués) y arbitrada según estándares internacionales, se buscó poner a disposición de sus lectores un producto de alta calidad. Hoy en día, diez años más tarde, todas las indexaciones obtenidas nos animan a seguir en ese camino.

Quisiéramos destacar también que este número de RELAPAE coincide con la conmemoración de los 25 años de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, nuestra alma mater. Los 25 años de UNTREF nos recuerdan sus orígenes como una de las primeras universidades nacionales del conurbano bonaerense que se propuso acercar una propuesta de formación de calidad para territorios donde otras universidades no llegaban. Este será para nosotros un año de festejos y en ese marco se ha elaborado un documental contando la historia de UNTREF (se puede acceder mediante el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=hPnogps-LYA>)

En lo que respecta a este número que estamos presentando, queremos destacar que, además de la sección general, el número incluye un dossier titulado “Reflexiones prospectivas sobre los inicios a la vida universitaria” a cargo de la Dra. Lucrecia Agustina Sotelo, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Este dossier surge como resultado de trabajos compartidos en el marco de las Jornadas de Reflexión y prospectiva sobre los inicios de la vida universitaria, organizadas por la Escuela de Educación de la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral del 12 al 14 de febrero de 2024. Este evento tuvo como foco de reflexión los inicios de la universidad. En la Argentina contemporánea, con una amplia diversidad de dispositivos institucionales diseñados para acompañar el ingreso en el contexto de un sistema universitario masificado, surge la necesidad de repensarlo. No basta con tener una política de ingreso irrestricto, resulta necesario acompañar esa trayectoria, andamiar el pasaje desde la escuela secundaria y consolidar la naciente ciudadanía universitaria. Las luchas históricas por el acceso hoy se reconfiguran con nuevos debates para que en las instituciones se generen las condiciones adecuadas para que distintos grupos sociales puedan acceder, permanecer y graduarse en la universidad. Aparecen así las demandas por garantizar la equidad en el acceso, pero también aparecen cambios en la organización académica e institucional que abren la universidad a todas y todos. Estas nuevas ideas han llevado incluso a pensar al ingreso universitario en un sentido más amplio. Se comienza así a hablar de los inicios de la universidad para hacer referencia al momento de acceso a la universidad o al período de transición desde el nivel secundario al nivel superior (o incluso del mundo laboral al mundo universitario para aquellos que llegan a la universidad luego de su experiencia laboral). Pero también se hace referencia, con esta expresión, al primer año del nivel superior —considerándolo un momento sensible para la deserción—. En los



inicios -especialmente- se deben atender a aquellos mecanismos implícitos que dificultan la continuidad de los estudios. Esto se vincula con que, aun en el contexto de apertura e ingreso irrestricto, la lógica expulsiva persiste si no se revisan las prácticas pedagógicas e institucionales de selección. El diseño de políticas, espacios y acciones para acompañar las trayectorias en los inicios de la universidad forma parte del compromiso político y pedagógico de las instituciones del nivel superior con el Derecho a la Educación Superior. El dossier que se presenta en este número busca aportar a estos debates y reflexiones.

En la sección general de este número de RELAPAE pueden encontrarse diez artículos que se refieren a la organización del sistema educativo, la educación básica, la formación docente y la educación universitaria.

En primer lugar, presentamos dos artículos referidos al sistema educativo en general. Se trata del artículo de Vanesa Romualdo titulado “¿Qué entendemos por unidad nacional? Un recorrido por el federalismo educativo argentino 2006-2019”. Este artículo analiza las concepciones de unidad nacional subyacentes a los modos de gestión federal de las políticas educativas para la secundaria obligatoria en Argentina. El análisis abarca el período 2006-2019 y se focaliza en dos gestiones nacionales de distinto signo político (Frente para la Victoria -FPV- y Alianza Cambiemos -AC-) que concibieron a la unidad nacional divergentemente y configuraron modos de gestión federal de políticas contrastantes. En segundo lugar, se presenta el artículo titulado “La implementación de la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos/as en el Chaco (1964-1968)” de María José Ramírez. Este artículo analiza la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (CNAEA) promovida durante la presidencia de Arturo Illía y pone su foco en la implementación de la campaña en la provincia del Chaco, nordeste de Argentina.

Luego se presentan dos artículos referidos a la educación básica. El primer artículo titulado “La extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes desde la perspectiva del aula” tiene como autoras a Ana María D'Andrea, Daiana Yasmín Vallejos, Cecilia Inés Silvero Saiach, Florencia María de los Milagros Maciel y Jorge Ezequiel Almirón. El objetivo de este artículo es describir y analizar el proceso de implementación y adaptación de la extensión de la jornada escolar del nivel primario en la provincia de Corrientes, recurriendo a observaciones de clases, análisis de documentos curriculares (planificaciones, cuadernos, libros y otros recursos didácticos) y entrevistas a docentes de la provincia. El segundo artículo se titula “Instrumento para la Evaluación del Desempeño de la Coordinación Académica (EDCA) en instituciones educativas de educación secundaria” y es de autoría de Joan Javier Cordero Redondo. Se analizan en este artículo los centros educativos de secundaria públicos de Costa Rica a partir de la perspectiva de las buenas prácticas educativas, la gestión de centros y el liderazgo educativos.

Siguen dos artículos referidos a la educación comunitaria. El primero de ellos se titula “Gestión social educativa en Argentina: análisis del primer informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, 2021” y su autora es María Eugenia Vicente. El artículo tiene como objetivo analizar dicho Informe que presenta datos relevados por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria del Ministerio de Educación nacional, entre noviembre de 2020 y abril de 2021. En segundo lugar, compartimos el artículo titulado “Articulaciones locales en la implementación del programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar: sentidos y representaciones de los actores según sus posiciones en el territorio” de Serena Aylén Santos. El artículo analiza la implementación de una política socioeducativa desde el modelo de gestión asociada, a partir de un estudio de caso cualitativo que toma como referente empírico a la Organización Madre del Pueblo. Se busca comprender cómo se configuran las articulaciones locales para el sostenimiento de trayectorias educativas del nivel primario entre distintos equipos territoriales que participan del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE), del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli.

A continuación, es el turno de dos artículos que se refieren a la formación docente. En primer lugar, se presenta el artículo titulado “La Educación Ambiental en la formación docente en la Provincia de Buenos Aires. Período 2007-2022” cuyas autoras son Sandra Alvino y Mónica Tiszone. Se proponen analizar los cursos oficiales para la formación y capacitación docente en Educación Ambiental (EA) en dicha provincia y en particular, aquellos que se dictaron en la Región Educativa 7 (2019-2022). El segundo artículo que compone este grupo se titula “Trabajo docente en escuelas secundarias rurales de alternancia: un área de vacancia en la investigación educativa” y ha sido elaborado por Lucia Condenanza Giuliano. Este artículo busca responder el siguiente interrogante: ¿qué se ha investigado en Argentina y América Latina sobre el trabajo docente en escuelas secundarias rurales, y en particular en las instituciones de alternancia? Desde la sanción de la obligatoriedad del nivel medio en el país, la escuela secundaria rural se ha constituido en objeto de preocupación tanto en el plano académico como en el de la política educativa y este artículo se propone avanzar en la construcción de un estado del arte al respecto.

Por último, se presentan dos artículos referidos a la educación universitaria. En primer lugar, el artículo titulado “Las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria en la profesión académica argentina. Consideraciones descriptivas a partir del estudio internacional APIKS” de Jonathan Aguirre, Mariana Foutel, Nicolas Braun y Daniela Alberti. El artículo se propone describir de forma exploratoria las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria considerándolas sustanciales en el ejercicio de la profesión académica argentina. Para ello, se inicia con un breve recorrido teórico y epistémico en torno al objeto de estudio y su consolidación como campo particular de indagación de la educación superior. Luego, la centralidad la ocupa el análisis de secciones temáticas derivadas de la encuesta APIKS (Academic Profession in the Based Knowledge Society), abonadas por las producciones llevadas adelante por el Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En segundo lugar, se presenta el artículo titulado “Instituciones y plataformas digitales: los espacios de la educación superior en tiempos de pandemia” de Martín Gendler y Solana Moiraghi. El objetivo de este artículo es indagar sobre los modos y usos de plataformas digitales por parte de docentes de la UBA para el despliegue de su labor y relación con sus estudiantes, durante el tiempo de pandemia. Específicamente, se focaliza en el papel de la institución para el sostén de aquella relación docente-estudiante a partir de una comparación entre la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) y la Facultad de Agronomía (FAUBA).

Finalmente, en este número se presentan dos reseñas: la primera dedicada al libro “La educación ciudadana fragmentada: el derecho en la enseñanza obligatoria” de Nancy Cardinaux, Samanta Delas, Matías Manelli y Guillermo Ramón Ruiz (reseñado por María Catalina Munuce) y la segunda sobre el libro “Comunicar ciencia. De resultados experimentales a textos y presentaciones académicas”, de Marcela Brocco (reseñado por Antonella Schiffrin).

Invitamos muy especialmente a todos los colegas a enviarnos sus trabajos para publicar en RELAPAE y hacer circular este vigésimo número entre quienes pudieran estar interesados. Seguiremos recibiendo para su evaluación por pares-artículos originales sobre política, gestión y administración en Argentina y en América Latina. Además, en el próximo número, que saldrá en el mes de diciembre, se incluirá un dossier titulado “Mujeres Indígenas y Afrodescendientes en la Educación Superior de América Latina: Trayectorias y experiencias formativas y profesionales” organizado por la Dra. Anny Ocoró Loango y Dra. Gloria Mancinelli de la Cátedra Unesco Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Invitamos especialmente a participar en este dossier.

Nos despedimos hasta la próxima publicación que esperamos esté cerca de fin de año. Agradecemos una vez más a todos los autores que han confiado en nuestra revista para enviar sus escritos y a todos los evaluadores que contribuyen con la mejora continua de la calidad de las publicaciones.

# DOSSIER TEMÁTICO

*Reflexiones prospectivas sobre los inicios  
a la vida universitaria*



## Presentación del Dossier *Reflexiones prospectivas sobre los inicios a la vida universitaria* Hacia una construcción del campo de estudio de los Inicios a la Vida Universitaria

Lucrecia Agustina SOTELO<sup>1</sup>

Con el paso de los años y debido a las profundas transformaciones del sistema educativo y las marcadas desigualdades de acceso a la cultura y a los bienes simbólicos de quienes son sujetos de la educación, la pregunta sobre el ingreso a la universidad se mantiene constante. Esta permanencia plantea nuevos interrogantes, que implican una renovación conceptual que interpela la investigación en la educación superior, e invita a pensarla como conformante de un campo de estudio particular: el de los inicios a la universitaria.

La emergencia de este campo puede leerse en términos temporales y así dar cuenta de la impronta de las políticas educativas definidas, en Argentina, durante la década de los '90 y el año 2015. El pasaje del ingreso restrictivo al libre, junto a la creación de nuevas universidades en todo el territorio y la masividad consecuente con esta expansión, la sanción de la ley n°26.206 que conduce a la obligatoriedad de la escuela secundaria y el reconocimiento de la educación superior como objeto de derecho y al resguardo del Estado, la emergencia de “plataformización de la educación”, entre otros, resemantiza la pregunta sobre quién es el sujeto de la educación universitaria y exhorta a colocar la mirada en las transformaciones que ello trae consigo.

Siendo así, comienzan a esgrimirse respuestas que se centran en el diseño de las *acciones institucionales* que las universidades desarrollan en pos de favorecer el acceso a la educación. Entre ellas, se destacan los trabajos de Adriana Chiroleu, Pablo García, Ana María Ecurra quienes se preguntan por las dimensiones y sujetos que definen estas acciones y cómo ello da cuenta de la desigualdad educativa.

Otras respuestas llegan de las investigaciones que se preguntan por la *articulación y zona de pasaje* entre la escuela secundaria y la universidad. Siendo así, indagan el proceso de construcción de trayectorias de aprendizaje y los programas interinstitucionales que buscan dar cuenta del acceso a la educación superior. Dentro de este eje se encuentran, fundamentalmente, los trabajos de Emilia Di Piero, Paula Pogré, Soledad Vercellino, Gustavo Bombini. Por otro lado, tras el análisis del proceso de *afiliación*, Sandra Carli, María Paula Pierella y Andrés Santos Sharpe, indagan la experiencia y desde allí se preguntan qué es lo que hace que alguien se vuelva estudiante universitario.

Otras de las líneas que acuden a la pregunta sobre *quién es el sujeto que aprende*, viene de la mano de la didáctica específica. Desde allí las investigaciones desarrolladas por Maite Alvarado, Elvira Armoux, Paula Carlino, Mariana Urus y Gustavo Bombini, establecieron respuestas que se plasmaron en el desarrollo de dispositivos tendientes a favorecer el aprendizaje del código académico en la educación superior.

Por último, se destacan las preguntas formuladas desde la pedagogía. Allí, el trabajo de Viviana Mancovsky coloca la mirada en el desarrollo de una *pedagogía de los inicios* en cuando que ello implica un reposicionamiento de la enseñanza en la universidad; reposicionamiento que requiere *reconocer* el punto de partida de estos nuevos estudiantes para así *acompañarlos* en su proceso de aprendizaje.

En este sentido los conceptos de *transiciones, zona de pasaje, experiencia, afiliación, acompañamiento*, se erigen como puertas de entrada para abordar la primera vinculación de estos *nuevos estudiantes* que conforman esta universidad en transformación.

Haciéndose eco de este campo en emergencia, el presente dossier reúne trabajos de investigadores, gestores y tesis doctorales que conforman la “Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria”. Estos trabajos se preguntan por la emergencia de este nuevo sujeto que aprende. Para ello, se diseñan un conjunto de respuestas que parten del reconocimiento de las múltiples desigualdades que constituyen el acceso a la educación.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de la Patagonia Austral / lucreciasotelo@gmail.com





# Ingresantes a las universidades nacionales de gestión pública de la Patagonia Sur. Apuntes para la toma de decisiones.

The first-year university students in public national universities in Southern Patagonia. Records for decision making.

LÓPEZ, Julieta C.<sup>1</sup> y FARÍAS, Ariel H.<sup>2</sup>

López, J. C. y Farías, A. H. (2024). Ingresantes a las universidades nacionales de gestión pública de la Patagonia Sur. Apuntes para la toma de decisiones. *RELAPAE*, (20), pp. 14-27.

## Resumen

Si bien en las últimas décadas se ha observado una ampliación del acceso a los estudios universitarios, aún se evidencian fuertes disparidades en las trayectorias de las/os estudiantes según origen social. De esta manera, el ingreso a la universidad está lejos de atenuar las desigualdades sociales de origen. En este trabajo nos centramos en las características de las/os ingresantes a las universidades públicas nacionales desde una perspectiva que se nutre del campo de estudios sobre fragmentación y segregación educativa. Este campo ha tenido un amplio desarrollo en nuestro país en las últimas décadas y se enlaza con los estudios fundantes de sociología de la educación acerca de las relaciones entre origen social, capitales y trayectorias educativas. Nos centramos en delinear los perfiles sociales de las/os ingresantes, la existencia de características comunes y singulares al interior de las universidades de la Patagonia Sur, así como los diferenciales con los promedios nacionales. Los interrogantes que orientan esta indagación son: ¿Cómo fue la evolución de nuevas/os inscriptas/os por universidad? ¿Cuáles son sus características demográficas? ¿Cuál es su condición laboral? ¿Qué características educativas poseen sus hogares? ¿Cómo es el desempeño durante el primer año de cursada? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre las universidades de la región en relación a los indicadores mencionados previamente? ¿Y con los promedios nacionales? Para abordar estas preguntas trabajamos con una fuente de datos proveniente de registros administrativos: el Anuario de Estadísticas Universitarias 2022, compilado por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. En una primera aproximación a este universo pretendemos aportar al conocimiento de las características que asumen los procesos de desigualdad socio-educativa entre estudiantes universitarios de esta región, lo que resulta un insumo relevante para la identificación de los nudos críticos y las prioridades a atender para el diseño de políticas públicas que tiendan a reducir la reproducción de las desigualdades sociales.

**Palabras Clave:** ingreso a la universidad, sociología de la educación, perfiles socio-demográficos, desigualdades socio-educativas, registros administrativos.

## Abstract

Although in recent decades there has been an increase in access to university studies, strong disparities are still evident in the trajectories of students depending on social origin. In this sense, entering university is far from attenuating social inequalities of origin. In this work we focus on the characteristics of first-year university students of national public universities from a perspective that is based on studies of educational fragmentation and segregation. These approaches have had extensive development in our country in recent decades and are linked to the founding studies of sociology of education about the relationships between social origin, capitals and educational trajectories. We focus on the description of the social profiles of these first-year university students, the existence of common and unique characteristics within the universities of Southern Patagonia, as well as the differentials with the national averages. The questions that guide this investigation are: How was the evolution of the stock of new enrollees by university? What are your demographic characteristics? What is your employment status? What educational characteristics do your homes

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina / [jlopez@untdf.edu.ar](mailto:jlopez@untdf.edu.ar) / ORCID 0009-0004-0098-7033

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina / [afarias@untdf.edu.ar](mailto:afarias@untdf.edu.ar) / ORCID 0000-0001-9362-9788

have? How is the performance during the first year of study? What similarities and differences exist between the universities in the region in relation to the previously mentioned indicators? And with the national averages? To answer these questions, we work with a data source from administrative records: the 2022 University Statistics Yearbook, compiled by the Department of University's Information of the Secretariat of University Policies. In a first approach to this universe, we intend to contribute to the knowledge of the characteristics that the processes of socio-educational inequality assume among university students in this region, which is a relevant input for the identification of critical nodes and priorities for the design of public policies that tend to reduce the reproduction of social inequalities.

**Keywords:** first-year university students, sociology of education, socio-demographic profiles, educational inequalities, administrative records.

## Introducción

Este artículo se inscribe en una línea de indagación sobre los procesos de desigualdad social y sus efectos sobre los sistemas educativos. Nuestro objetivo principal es analizar los condicionantes estructurales del sistema educativo a partir de una desagregación en tres dimensiones: la demográfica, la socio-económica y la espacial<sup>3</sup>. Los procesos de desigualdad social y sus efectos sobre las dinámicas socio-educativas, constituyen una dimensión de análisis transversal.

En las últimas décadas, hemos asistido a una expansión del acceso a la educación superior a nivel mundial, regional y nacional. En los últimos veinte años la tasa de cobertura bruta de la educación superior aumentó en torno a un 50% (del 23 al 52%) en América Latina y El Caribe (Cepal, 2022) pero persisten disparidades entre regiones y países en cuanto al ritmo de esta expansión. Este mayor acceso no se distribuyó de igual forma en toda la sociedad, los sectores medios y altos se han favorecido en mayor medida (Cepal, 2022) contribuyendo así esta expansión a la reproducción de las desigualdades sociales de origen antes que a su atenuación.

En este trabajo avanzamos en la descripción de las principales características socio-económicas y socio-educativas de las/os estudiantes ingresantes de las universidades nacionales de gestión pública de la Patagonia Sur para el año 2022<sup>4</sup>. Nos interesa comenzar a delinear los perfiles sociales de estos ingresantes, la existencia de características comunes y particulares al interior de las universidades de la Patagonia Sur y los diferenciales con los promedios nacionales, retomando los aportes de trabajos recientes que avanzan en esta misma línea (García de Fanelli, 2014; Rodríguez y Guzmán, 2019; García, 2023).

Para ello, procesamos datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria. Esta fuente nos permitió analizar de forma comparativa el perfil de ingresantes de las universidades de la región: la Universidad de la Patagonia Austral (UNPA), Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF).

El artículo se organiza en cinco apartados. Un primer apartado teórico en donde situamos nuestro problema de investigación en el marco de las discusiones de la sociología de la educación. A continuación, presentamos un breve apartado metodológico que resume las principales características de la fuente de datos y describe las universidades analizadas. Luego abordamos interrogantes vinculados a la evolución de la cantidad de ingresantes en los últimos 9 años. Y, en los siguientes apartados, avanzamos en la estimación de la efectiva incorporación de las/os ingresantes a las universidades, describimos sus perfiles sociales, así como características educativas de su hogar a fin de poder establecer comparaciones entre ellas y con el promedio nacional.

## Desigualdades sociales e ingreso a la universidad como campo de estudio

Nuestra investigación se ubica en el campo de estudios sobre desigualdades, fragmentación y segregación educativa que ha tenido un amplio desarrollo en nuestro país en las últimas décadas y se enlaza con los estudios fundantes del campo de la sociología de la educación acerca de las relaciones entre origen social, capitales y trayectorias educativas. Esta mirada pone el foco en las dimensiones sociales, culturales y económicas que contribuyen a los procesos de reproducción social de las desigualdades.

La relación entre las trayectorias educativas y el origen social es la problemática central de los estudios canónicos de la sociología de la educación desde sus momentos fundantes. Bourdieu y Passeron (1964) evidenciaron que los logros educativos están fuertemente asociados al origen social y que en los procesos de evaluación existen un conjunto de mecanismos subyacentes que tienden a valorar los conocimientos que las/os estudiantes de clases altas obtienen en los procesos de socialización relativos a su pertenencia de clase, por el contrario, las/os estudiantes de clases populares tienen que atravesar un proceso de aculturación para desarrollar trayectorias educativas exitosas en los niveles superiores. Más recientemente Kaplan (1992), Dubet y Martuccelli (1998), entre otros, retomaron y profundizaron estos trabajos canónicos y mostraron la vigencia y persistencia de la estrecha relación entre trayectorias educativas completas, terminalidad, logros educativos y origen social.

A su vez, se ha desarrollado una línea de investigación, que ha realizado un aprovechamiento sistemático de fuentes estadísticas, a partir de conceptos como fragmentación, segmentación y segregación educativa. Estas investigaciones

<sup>3</sup> Este artículo se enmarca en el proyecto PIDUNDF B 13/2022 “Educación y desigualdad social. Condicionantes sociales y demográficos del sistema educativo fueguino” (Dir. Lic. Julieta Lopez).

<sup>4</sup> Es el dato más actualizado publicado a la fecha provisto por el Departamento de Información Universitaria – SPU.

han dado cuenta de la existencia de procesos de estratificación social que denotan dinámicas de segregación, concentrándose en ciertos perfiles socioeducativos con características similares entre sí, y heterogéneas en relación al resto en determinadas instituciones educativas, zonas y sectores (Bottinelli, 2017).

En particular, con relación al acceso al nivel universitario para el caso argentino en el periodo reciente, se ha producido evidencia sobre la expansión del acceso por parte de sectores de menores recursos. Sin embargo, la literatura ha dado cuenta de la existencia de barreras sociales que persisten. En García de Fanelli y Adrogué (2021) muestran que la probabilidad de continuidad de estudios superiores de jóvenes de clase alta con secundario completo es tres veces superior a los de clase baja. A su vez, en Templado, Catri, Nistal y Volman (2022) describen las dificultades de la continuidad educativa de los sectores sociales desfavorecidos. Mientras que, en el primer año de universidad, las/os jóvenes del primer quintil de ingresos representan alrededor del 18% del total de estudiantes, en el quinto año alcanzan sólo el 4%.

Específicamente, en los últimos años se fue constituyendo un campo de estudios sobre el ingreso a la universidad. El pasaje de la universidad de elites a la universidad de masas (Krotsch, 2001) reconfigura problemas clásicos de la sociología de la educación y habilita a situar la mirada sobre el ingreso a la universidad, las brechas que se evidencian en esa instancia y los dispositivos existentes para acompañar las trayectorias de las/os estudiantes (Sotelo, Arroyo y de las Mercedes Piñero, 2023).

Dentro de las distintas dimensiones de abordaje del ingreso a la universidad, nuestro interés está puesto en las indagaciones que hacen foco en factores considerados exógenos al sistema educativo (Tiana Ferrer, 2002) pero que lo condicionan fuertemente y que pueden aportar a la comprensión de los procesos de mejora de los sistemas educativos (Tiana Ferrer, 2012).

En esta línea de trabajo, García (2023) abordó los dispositivos que organizan el ingreso a la universidad de las universidades nacionales del conurbano bonaerense a la vez que realizó una descripción de los perfiles sociales de las/os nuevas/os ingresantes. Allí se observa que la edad al ingresar es superior a la del promedio nacional, las tasas de empleo son superiores y que la proporción de primera generación que accede al nivel es mayor que la del promedio nacional. En síntesis, se trata de nuevas/os ingresantes que poseen condiciones más desfavorables que el promedio.

Con relación a las universidades nacionales de la Patagonia Sur, se han producido avances sobre las acciones llevadas adelante en relación con el ingreso a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) en el marco de la pandemia por COVID-19 (Sotelo, Arroyo y de las Mercedes Piñero, 2023), se ha abordado la dimensión pedagógica enmarcada en el “Programa de acompañamiento al estudiante y la docencia que ingresa al profesorado de Educación Primaria” de la UNPA, a partir del reconocimiento de los puntos de partida diferenciales de las/os nuevas/os ingresantes (Sotelo, 2023) y se han realizado avances en relación a las estrategias de acompañamiento en el curso de ingreso a la universidad de la UNTDF (Eiriz, Urdapilleta y Erazú, 2018).

A partir de estos avances y teniendo en cuenta las vacancias existentes nuestro interés es construir conocimiento acerca de los perfiles sociales de las/os nuevas/os ingresantes de las universidades nacionales de la Patagonia Sur atendiendo a los condicionantes socioeconómicos específicos de esta población. Entendemos que estos avances permiten entender la especificidad regional y aportan al diseño de dispositivos de acompañamiento que tengan en cuenta sus características específicas y reconfiguraciones a lo largo del tiempo.

## **Características de las Universidades bajo estudio y de la fuente de datos**

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco fue creada en el año 1980 mediante una ley (22.173) que unificó dos universidades preexistentes: la Universidad Patagonia San Juan Bosco, creada en 1963, y la Universidad Nacional de la Patagonia, que había iniciado su funcionamiento en 1974. Cuenta con cuatro sedes en las ciudades de la provincia de Chubut: Comodoro Rivadavia, Esquel, Puerto Madryn y Trelew. Se organiza en cinco facultades: Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales e Ingeniería. La facultad de Ciencias Económicas dicta siete carreras de las cuales tres son tecnicaturas con una duración estimada de 3 años. La facultad de Ciencias Jurídicas dicta la carrera de abogacía y dos tecnicaturas. La facultad de Ciencias Naturales y de la Salud dicta catorce carreras de las cuales cuatro son tecnicaturas. Algunas de las carreras que componen la oferta son Medicina, Lic. en Enfermería, Lic. en Ciencias Biológicas, Farmacia, Geología, Bioquímica, Lic. en Química. La facultad de Humanidades y Ciencias Sociales ofrece veintiún carreras, de las cuales 6 son tecnicaturas y la Lic. en Ciencias Políticas y la Tecnicatura en Gestión y Mediación Cultural se dictan bajo la modalidad virtual. Algunas de las carreras que componen la oferta son la Lic. en Historia, en Geografía, en Historia y sus respectivos profesorados. Y, la facultad de Ingeniería dicta catorce carreras de las cuales dos corresponden a carreras cortas de 3 años de duración. Algunas de las carreras que se ofertan son la Lic. en Informática, Lic. en Matemática, Ingenierías



Forestal, Civil, Mecánica, Electrónica, en Petróleo. La mayor parte de las carreras se dictan en la sede de Comodoro Rivadavia, mientras que en la sede de Puerto Madryn se dictan 4 carreras: Lic. en Cs. Biológicas, Analista Programador Universitario, Abogacía y Tecnicatura Universitaria en Criminalística<sup>5</sup>.

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral fue creada en el año 1994, mediante una Ley Nacional (24.446). Esta universidad se asienta sobre iniciativas previas de desarrollo de la educación universitaria en la provincia. La estructura académica es departamental y se compone de cuatro unidades académicas situadas en las ciudades de Río Gallegos, Caleta Olivia, Río Turbio y San Julián en la provincia de Santa Cruz. La organización interior de las unidades académicas tiene las siguientes características:

Río Gallegos y Caleta Olivia están organizadas en dos departamentos: el de Ciencias Exactas y Naturales y el de Ciencias Sociales y a su vez cada departamento se compone de divisiones definidas a partir de las problemáticas de desarrollo prioritario para la región de pertenencia de las sedes y de acuerdo con disciplinas afines. Las Unidades de Río Turbio y San Julián, están organizadas directamente por divisiones<sup>6</sup>

Se dictan más de cuarenta carreras distribuidas en catorce escuelas, que están integradas por: Escuela de Administración y Economía, de Ciencias Básicas y Exactas, Comunicación, Educación, Enfermería, Geografía Ordenamiento Territorial y Geoinformación, Historia, Ingeniería y Prevención de Riesgos, Letras, Psicopedagogía, Recursos Naturales, Sistemas e Informática, Trabajo Social, Turismo. También cuentan con ofertas de postgrado.

La Universidad Nacional de Tierra del Fuego AelAS fue creada en el año 2009 (Ley 26.559), con dos sedes ubicadas en las ciudades de Río Grande y Ushuaia. Su estructura académica se organiza en cuatro institutos: Ciencias Polares, Ambiente y Recursos Naturales; Desarrollo económico e Innovación; Cultura Sociedad y Estado; y el Instituto de la Educación y del Conocimiento. Su oferta académica se compone de tres carreras de pre grado, dieciséis de grado y postgrado. Algunas de las carreras que componen esta oferta son: Lic. en Biología, Lic. en Ciencias Ambientales, Lic. en Sociología, Lic. en Gestión Educativa, Contador Público. Lic. en Administración, Ingeniería Industrial.

En cuanto a las fuentes de información estadística disponible para el abordaje de problemáticas socio-educativas poseen diferencias en relación a sus características y sus potencialidades. Distinguimos por sus alcances, modalidad de recolección de la información y marcos conceptuales que los sustentan a: los censos de población, las encuestas y los registros administrativos.

Para abordar las preguntas del presente artículo trabajamos con una fuente de datos proveniente de registros administrativos: el Anuario de Estadísticas Universitarias 2022, compilado por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Los registros administrativos no tienen como propósito principal la generación de información estadística. Surgen de la captación permanente de datos propios de la gestión administrativa. Entre las ventajas de la capitalización de registros administrativos se encuentran su bajo costo, la complementariedad que poseen con otras fuentes, y su capacidad para proveer información en forma oportuna y actualizada (INDEC, 2008). Por sus características requieren de un trabajo conceptual, operacional y técnico que permita dar cuenta de las limitaciones y potencialidades que poseen ya que no se encuentran armonizadas con los marcos conceptuales y analíticos que poseen las fuentes del Sistema Estadístico Nacional (SEN).

Las potencialidades de esta fuente para el abordaje de nuestras preguntas de investigación son:

- Se trata de una fuente pública y actualizada. Este atributo permite transparentar el proceso de análisis de la información que puede ser objeto de contralor y reduce los tiempos de gestión de información que no se encuentra disponible al público en general<sup>7</sup>.
- Se trata de una fuente que permite realizar desagregaciones a nivel de las instituciones universitarias. Otras fuentes del SEN nos permiten realizar aproximaciones al universo de estudio, pero no abordan específicamente la población de ingresantes de cada una de las instituciones universitarias. En esta primera exploración consideramos de sumo interés dar cuenta de las características de esta población en estas universidades para luego realizar triangulaciones con otras fuentes que nos permitan contextualizar y ampliar este análisis.

<sup>5</sup> Principales hitos en la historia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (2015) <https://www.unp.edu.ar/index.php/22-universidad/>. Recuperado el 18/05/2024.

<sup>6</sup> Fuente: <https://www.unpa.edu.ar/contenido/estructura-academica>. Recuperado el 18/05/2024.

<sup>7</sup> Es importante agregar que dentro de las buenas prácticas de la corriente de datos abiertos no es deseable trabajar con información estadística cuyo proceso de obtención es privilegiado y sobre los cuales no existe posibilidad de realizar un control externo.

- En tercer lugar, y este atributo es fundamental en post del objetivo comparativo, se trata de una fuente armonizada (INDEC, 2020). A diferencia de la información proveniente de registros administrativos producidos por cada una de las unidades académicas esta fuente posee variables comunes, comparables entre sí, para todo el sistema universitario nacional y para cada una de las instituciones. La armonización supone una tarea en sí misma que requiere de una evaluación de la confiabilidad, validez, disponibilidad, comparabilidad y oportunidad de cada una de las fuentes a analizar.

Dentro del SEN no existe en la actualidad otra fuente que cumpla con estos tres requisitos en relación con las dimensiones y el objeto de estudio abordado.

### **Evolución de las/os ingresantes a las universidades nacionales de la Patagonia Sur**

Durante el siglo XX la evolución de la matrícula de educación superior en Argentina tuvo una tasa de crecimiento de 6,7% anual promedio (García de Fanelli, 2014), lo que supuso un intenso proceso de crecimiento, muy por encima del nivel poblacional.

En el siglo XXI la dinámica de acceso a la universidad tuvo dos etapas con diferencias marcadas entre la primera y la segunda década. Entre 2000 y 2011, “la tasa de crecimiento anual promedio de los ingresantes a las universidades nacionales fue de apenas 0,5%, muy por debajo del crecimiento anual promedio de la población de 18 años en dicho lapso, que fue de 1,5%” (García de Fanelli, 2014, p. 7). Durante el período posterior, 2011-2022 el crecimiento promedio anual fue del 3,6% para la totalidad de las/os estudiantes de universidades nacionales y la tasa de crecimiento anual promedio de ingresantes fue del 6,1%, con una tendencia creciente a lo largo del período que alcanza el 8,2% el último año.

En este último período analizamos los perfiles de estudiantes ingresantes, denominados en los registros de la Dirección de Información Universitaria bajo la categoría de nuevas/os inscriptas/os. En primera instancia, presentamos la evolución de la cantidad de ingresantes entre los años 2013 y 2022, dado que el 2013 es el primer año en el que la UNTDF tiene registros.

Cabe advertir que se trata de universidades emplazadas en provincias con poblaciones de magnitudes distintas y por lo tanto con poblaciones potencialmente demandantes disímiles. En el Cuadro N°1 se puede observar que la población potencialmente demandante en Chubut es casi 2 veces mayor a la de Santa Cruz y 3 veces mayor respecto a la de Tierra del Fuego AelAS.

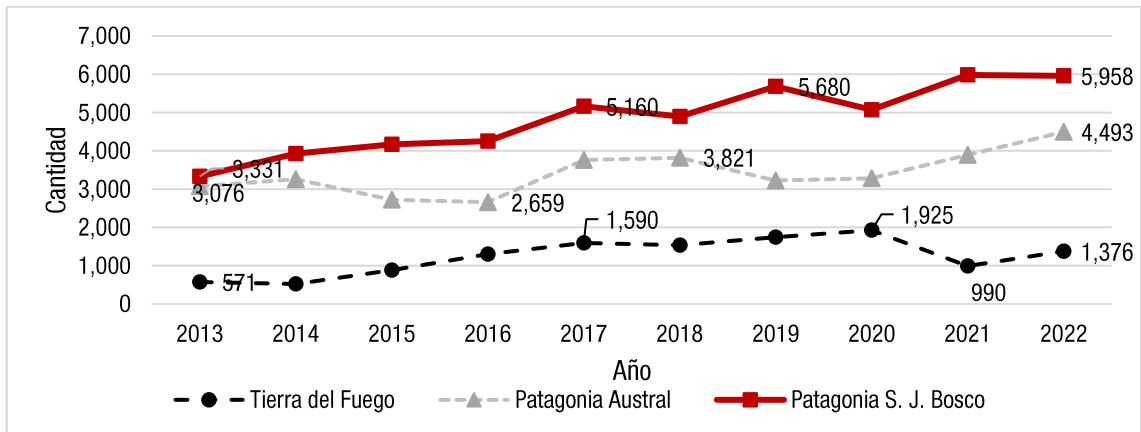
**Cuadro N° 1. Población total y en edades potencialmente demandantes de estudios universitarios. Provincias de Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego AelAS, año 2022.**

|                 | Chubut         | Santa Cruz     | Tierra del Fuego AelAS |
|-----------------|----------------|----------------|------------------------|
| Población total | 592.577        | 337.226        | 185.732                |
| 18 a 24 años    | 59.124 (9,0%)  | 33.575 (9,9%)  | 18.281 (9,8%)          |
| 25 a 34 años    | 94.348 (15,9%) | 57.493 (17,0%) | 34.175 (18,4%)         |

Fuente: Elaboración propia en base a INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

El gráfico 1 permite visualizar las diferencias de magnitudes entre las universidades de la Patagonia Sur. La UNPSJB y la UNPA inician el período estudiado con cantidades similares de ingresantes -en torno a 3000-, mientras que la UNTDF inicia con sólo 500 ingresantes. En cuanto a la evolución, se evidencia un mayor incremento de ingresantes en la UNPSJB respecto de la UNPA. Al finalizar el período la primera contaba con casi 1500 ingresantes más respecto de la segunda. En cuanto a la evolución de la UNTDF, se observa un período de crecimiento sostenido hasta el año 2020, año en el que se observa una caída de momento en las otras dos universidades de la región, con una fuerte reducción en el año 2021, que no se sostiene al año siguiente, pero se retrotrae a la magnitud de ingresantes observada en 2016.

**Gráfico N°1. Cantidad de nuevas/os inscriptas/os por universidad. Años 2013-2022**

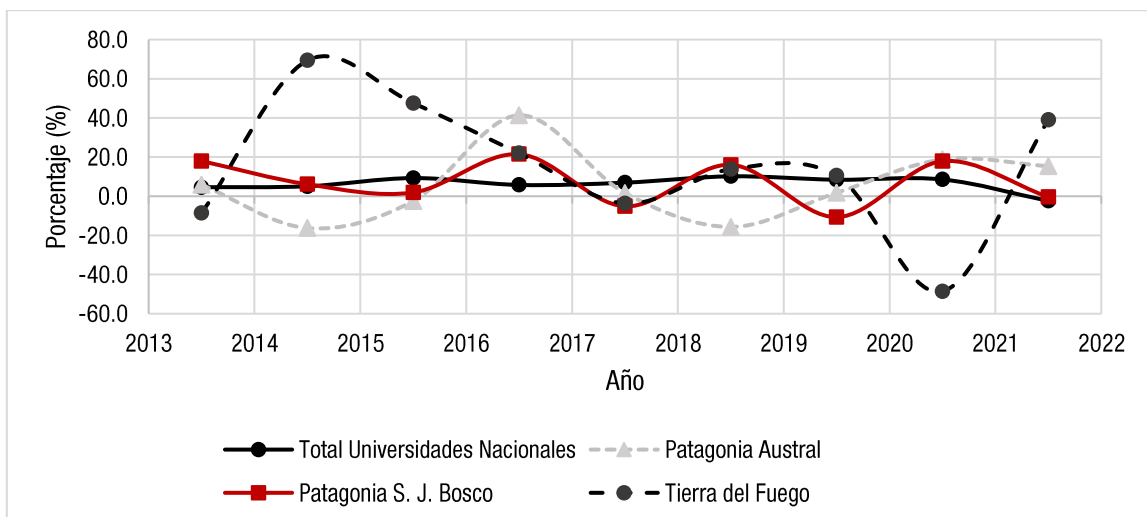


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU.

A continuación, presentamos la evolución de las/os ingresantes de las tres universidades de la Patagonia Sur y del total de universidades nacionales a través de su crecimiento relativo, es decir en qué proporción aumentan o disminuyen la cantidad de nuevas/os inscriptas/os en relación con el año anterior. En el total de universidades nacionales, hasta el año 2017, se observa un crecimiento relativo de nuevas/os inscriptas/os en torno al 6%, con un pico del 9,3% entre los años 2015 y 2016. A partir del año 2018 se observa un leve incremento con un pico del 10,2% entre los años 2018–2019 y, hacia 2022, se observa una caída del 2,4% de las/os nuevas/os inscriptas/os (Gráfico 2).

En las universidades bajo análisis la evolución de ingresantes fue más oscilante, sobre todo para el caso de la UNTDF. La UNPA y la UNPSJB presentan un comportamiento similar de la variación relativa de las/os ingresantes: entre 2014 y 2016 descienden, de forma más acentuada en la UNPA, se observa un repunte entre los años 2016 y 2017 y luego hacia 2020–2021. En la UNTDF, el crecimiento relativo de las/os ingresantes fue positivo hasta el año 2018, luego se estabiliza los dos años posteriores en torno a un 12%, y cae significativamente entre los años 2020 y 2021 un 48,6% (Gráfico 2). Si bien se da en el marco de una tendencia descendente a nivel nacional, llama la atención la magnitud de este descenso que podría estar vinculado con la pandemia por COVID-19. Cabe destacar que esta tendencia no se observa en el promedio nacional ni en las otras dos universidades de la región, en las que hubo un incremento del orden del 18% de los ingresantes.

**Gráfico N°2. Crecimiento relativo de nuevas/os inscriptas/os por universidad. Años 2013-2022.**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU.

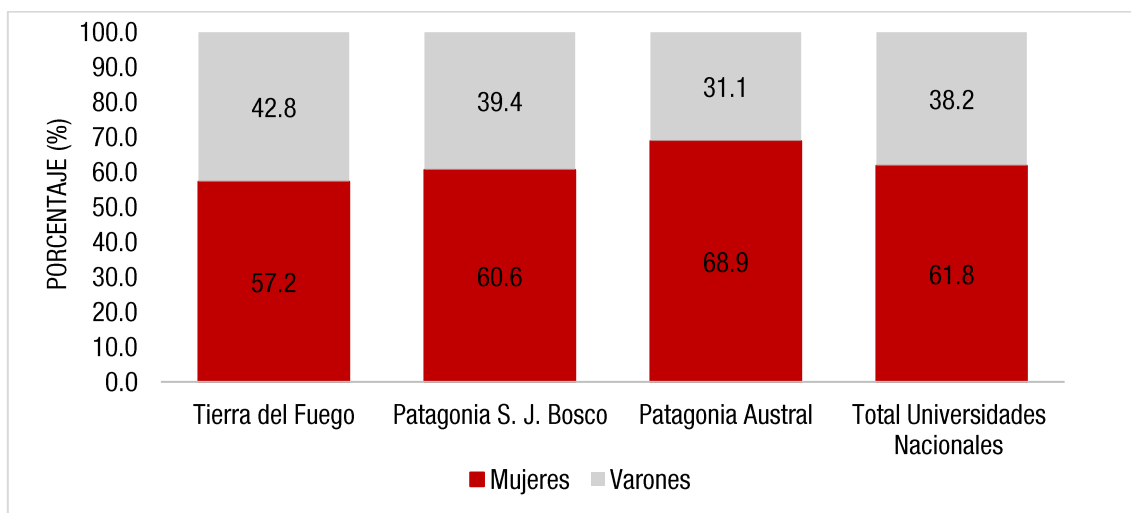
En este primer apartado pudimos observar que las universidades de la región poseen magnitudes de ingresantes diferentes entre sí y con ciclos de crecimiento relativo no necesariamente convergentes. El caso de la UNTDF presenta algunas particularidades que atribuimos a su reciente creación y a la menor magnitud lo que genera que las variaciones interanuales asuman mayor intensidad.

### Perfiles de las/os ingresantes a las universidades nacionales de la Patagonia Sur

En este apartado desarrollamos un breve análisis del perfil sociodemográfico de las/os ingresantes universitarios del año 2022, en relación con su composición por sexo, por edad y situación ocupacional. De aquí en adelante nos interesa analizar los factores externos a las instituciones que condicionan su desempeño y cuyo conocimiento es relevante para delinear estrategias institucionales que colaboren a mitigar estos condicionamientos (García, 2023).

En primer lugar, observamos que, tanto a nivel nacional como regional, la población de ingresantes está feminizada, dada la mayor proporción de mujeres respecto de los varones. En la UNTDF y en la UNPSJB el porcentaje de nuevas inscritas mujeres se ubica levemente por debajo de la media nacional, mientras que en la UNPA hay una mayor presencia de ingresantes mujeres. En este sentido, se observa una diferencia sustancial en ésta última, en tanto el porcentaje de nuevas inscritas mujeres representa más del doble que la población de varones y 7 puntos porcentuales (p.p.) por encima de la media nacional. La UNTDF presenta una proporción bastante menor de ingresantes mujeres: 12 p.p. por debajo de la UNPA en el año 2022 (Gráfico 3).

**Gráfico N°3. Distribución porcentual de nuevas/os inscritas/os por sexo y universidad. Año 2022**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU.

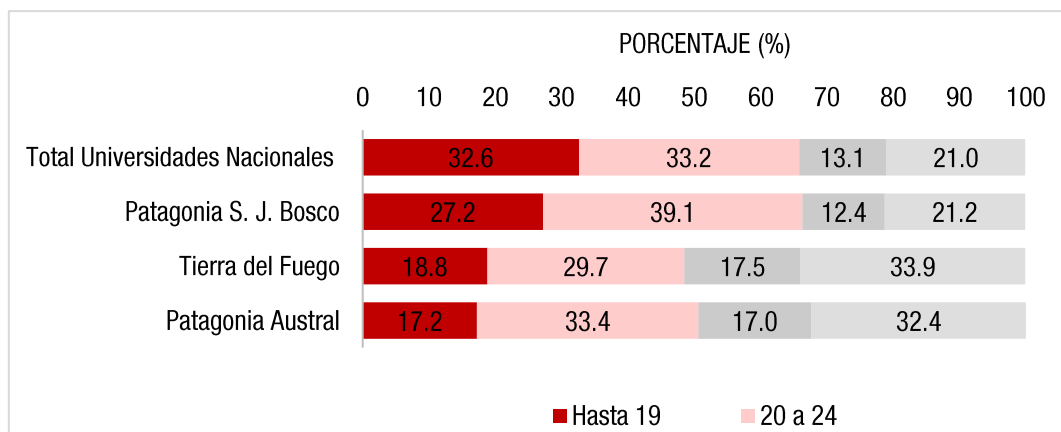
Con relación al perfil etario de la población de ingresantes, en las tres universidades de la región la proporción de nuevas/os inscritas/os de hasta 19 años de edad es menor a la observada en la población universitaria nacional. Como contrapartida, estas universidades se ubican por encima del total de las universidades nacionales en lo que atañe a las/os nuevas/os inscritas/os de 30 años y más en el mismo año. Esto es indicativo de que hay una mayor proporción de la población de ingresantes que no provienen directamente del nivel secundario y podría haber discontinuado sus estudios por un tiempo o haber transitado el nivel superior no universitario previamente. Asimismo, en la UNPA y en la UNTDF casi la mitad de las/os ingresantes tienen 25 años o más, una proporción bastante superior a la del conjunto de ingresantes del país (34%) (Gráfico 4).

Como afirma Bombini (2022) el ingreso a la universidad supone la existencia una “zona de pasaje” que se constituye a partir del tránsito de un nivel educativo a otro. Este concepto nos remite en primera instancia a una experiencia cercana en el tiempo de tránsito por el secundario. Sin embargo, en los casos de las universidades de la Patagonia Sur la “zona de pasaje” asume una mayor heterogeneidad marcada por la dimensión generacional. Una proporción importante, y en el caso de la UNTDF la mayoría, de las/os ingresantes han transitado la educación secundaria varios años atrás probablemente. En términos del enfoque de la política pública, este emergente es relevante para evaluar el estatus de



los dispositivos para la transición entre el secundario y la universidad y aquellos destinados a ingresantes que discontinuaron sus trayectorias educativas por varios años en estas tres universidades.

**Gráfico N°4. Distribución porcentual de nuevas/os inscriptas/os por grupos de edad y universidad. Año 2022**



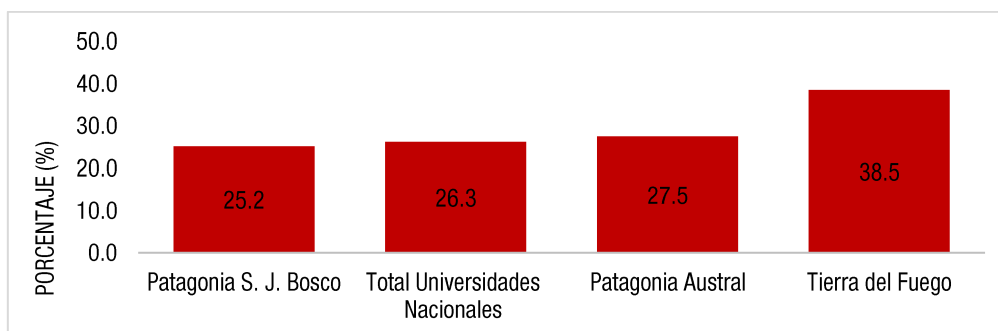
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPeIU - SPU.

La literatura sobre mercado de trabajo y trayectorias educativas ha dado cuenta de la existencia de tensiones entre la continuidad educativa y la inserción laboral. Existe una relación inversa entre las tasas de asistencia al nivel superior y las tasas de empleo para universos específicos (Pérez, 2008). La inserción temprana en la ocupación y/o el trabajo no remunerado de los hogares de manera intensiva<sup>8</sup>, es un condicionante para la concreción de trayectorias universitarias completas.

En relación con la inserción en la ocupación de la población ingresante se observan diferencias entre las universidades analizadas. La UNTDF es la universidad que ostenta el mayor porcentaje de inscriptas/os que trabajan en una ocupación en el año 2022, ubicándose en más de 12 p.p. sobre la media nacional. Por otro lado, el porcentaje de nuevas/os inscriptas/os que trabajan en una ocupación en la UNPA y en la UNPSJB es similar entre sí y cercano a la media nacional (Gráfico 5).

Entendemos que el mayor porcentaje de nuevas/os inscriptas/os de 30 años y más, observado en la UNTDF (Gráfico 4), podría guardar relación con la mayor proporción de nuevas/os inscriptas/os que trabajan en una ocupación en dicha universidad en términos relativos a las otras universidades de la región y la media nacional.

**Gráfico N°5. Porcentaje de nuevas/os inscriptas/os que trabajan en una ocupación por universidad. Año 2022**



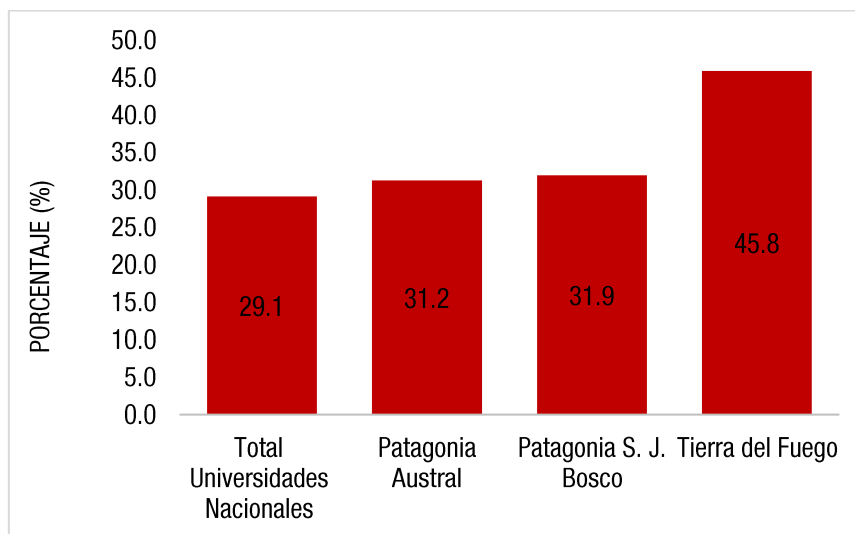
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPeIU - SPU.

<sup>8</sup> Refiere a la actividad doméstica intensiva (productiva no económica): “este tipo de actividades, fuera de la medición de aquellas consideradas de carácter económico, comprende todas aquellas tareas desarrolladas en el hogar con una carga horaria excesiva que obstaculiza la asistencia, permanencia o rendimiento aceptable escolar, con efectos negativos en la salud del infante o en su desarrollo psicológico y social. En este universo, se consideran las actividades dirigidas a la limpieza, cocina o arreglos de la propia casa, así como el cuidado de hermanos u otros miembros del hogar, entre otras. La intensidad de estas tareas se establece de acuerdo a la dedicación horaria durante la semana de referencia.” (INDEC, 2018, pp. 29-30).

Además de tener en cuenta la proporción de ocupadas/os es relevante identificar qué características posee la intensidad de la ocupación, observable a partir de la cantidad de horas trabajadas en la semana. Jornadas de trabajo extensas son un buen predictor, desde la mirada estadística, de mayor probabilidad de discontinuidad de las trayectorias educativas.

Para aproximarnos a esta dimensión identificamos la proporción de estudiantes que trabajan 35 horas o más dentro del universo de ocupadas/os. Mientras que la UNPA y la UNPSJB se observan porcentajes similares a la media nacional de nuevas/os inscriptas/os ocupadas/os que trabajan 35 horas o más, en la UNTDF se reconoce un salto considerable que representa alrededor de 14 p.p. respecto de las otras universidades (Gráfico 6).

**Gráfico N°6. Porcentaje de nuevas/os inscriptas/os que trabajan más de 35 hs. semanales en una ocupación por universidad. Año 2022**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU.

Considerando los gráficos 4, 5 y 6 de manera conjunta, se observa que en el año 2022 la UNTDF posee el mayor porcentaje de nuevas/os inscriptas/os de 30 años y más, que trabajan en una ocupación y que lo hacen 35 horas o más. Estos observables son consistentes con emergentes de otras indagaciones que dan cuenta de un cambio en la composición social del nivel superior en Tierra del Fuego, incorporándose estudiantes de los hogares de quintiles de menores ingresos a partir del año 2019 (Farias, Méndez y Galgano, 2023).

### **Características socio-educativas del entorno familiar de las/os ingresantes de las universidades nacionales de la Patagonia Sur**

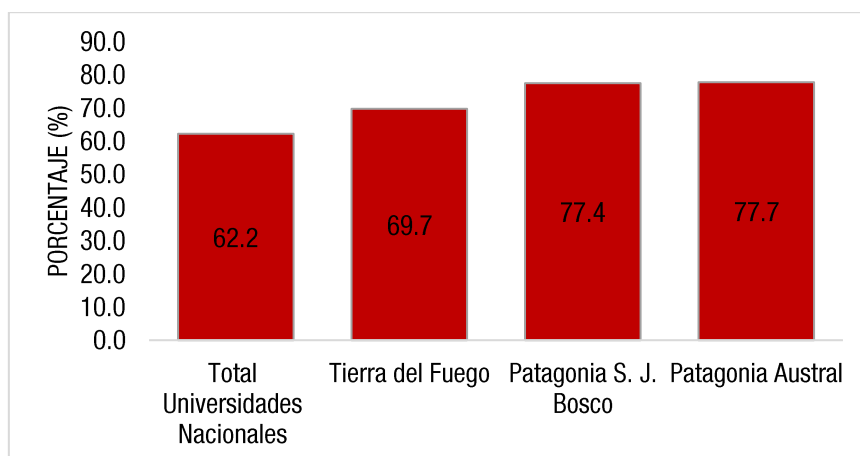
Es abundante la literatura que ha planteado para distintos cortes temporales y territorios que el nivel educativo de los padres, y particularmente el de la madre, es un condicionante del rendimiento académico y de las trayectorias educativas (Bourdieu y Passeron, 1964; Rodríguez y Guzmán, 2019).

De la información disponible, el nivel educativo de la madre es la característica que mejor nos permite aproximarnos al clima educativo del hogar de las/os ingresantes y al nivel socio-cultural de origen, uno de los condicionantes más importantes y extrínsecos al sistema educativo para comprender las trayectorias de las/os estudiantes, las expectativas, el conocimiento previo de la vida universitaria, así como de aquello que de ellas y ellos se espera. En este caso, analizamos la proporción de ingresantes cuyas madres alcanzaron hasta el nivel secundario completo, es decir, no han accedido al nivel superior.

Tanto en la UNTDF como la UNPSJB y la UNPA el porcentaje de ingresantes con madre con hasta secundario completo es mayor que la media nacional. Se observan proporciones similares de ingresantes en esta situación en la UNPSJB y la UNPA, casi 8 p.p. por encima de la UNTDF y alrededor de 15 p.p. por encima de la media nacional (Gráfico 7).

Una posible explicación acerca de la mayor proporción de ingresantes con madres que no han alcanzado el nivel superior en la región podría vincularse con la estructura de edades “envejecida” que señalamos antes, ya que es probable que las madres de las/os nuevas/os inscriptas/os de 30 años pertenezcan a una generación en la que el nivel secundario no era obligatorio y la condición de ser estudiante no necesariamente era compatible con la condición de ser mujer-madre.

**Gráfico N°7. Porcentaje de nuevas/os inscriptas/os con nivel de instrucción de la madre hasta secundario completo por universidad. Año 2022**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU.

Finalmente, para aproximarnos a indicadores vinculados al sostenimiento de las trayectorias analizamos la distribución de las nuevas/os inscriptas/os por cantidad de materias aprobadas. El indicador de cantidad de materias aprobadas y, en particular, la proporción de nuevas/os inscriptas/os que no han aprobado ninguna materia, constituye un proxy relevante de la intensidad del vínculo con la universidad y ha sido abordado por la literatura (Accinelli, Losio y Macri, 2016; Devincenzi et. al., 2018).

La cantidad de materias aprobadas durante el primer año de cursada nos permite conocer en qué medida las/os ingresantes han podido incorporarse a la vida universitaria de forma efectiva y aproximarnos a la intensidad de esa inserción.

Las tres universidades de la región están por encima de la media nacional (15 p.p. en promedio) en relación con la distribución porcentual de nuevas/os inscriptas/os con cero materias aprobadas (Gráfico 8). Es decir, hay una mayor proporción de estudiantes que no logran incorporarse exitosamente a la cursada<sup>9</sup>.

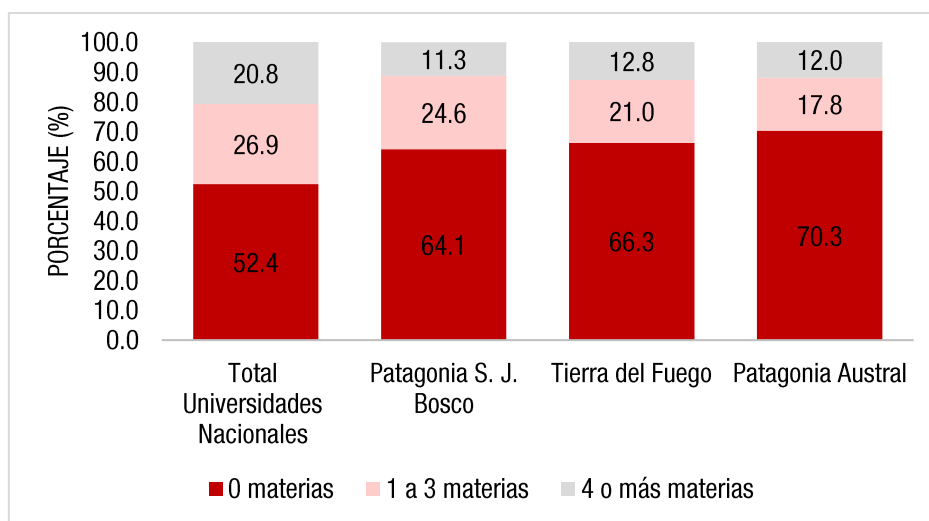
Considerando la población de estudiantes que aprobaron entre una a tres materias, las tres universidades se encuentran por debajo de la media nacional; apenas por debajo la UNPSJB, 6 p.p. abajo la UNTDF y 9 p.p. la UNPA (Gráfico 8).

En la misma línea, solo el 12% aproximadamente aprobaron cuatro o más materias en las tres universidades de la región, 9% por debajo del promedio de las universidades nacionales. Al interior de la región, se observan diferencias leves: en la UNPA hay una proporción un tanto mayor de ingresantes que no aprobaron ninguna materia, en la UNPSJB el porcentaje de quienes aprobaron de 1 a 3 materias es algo mayor y en la UNTDF, es apenas unas décimas mayores el porcentaje de ingresantes que aprueban 4 materias o más. El dato inicial es alarmante tanto a nivel nacional como en la región, en donde se acentúa aún más la dificultad de insertarse en la cursada.

Entendemos que el perfil demográfico, las tasas de empleo y el clima educativo del hogar son elementos que permiten contextualizar la situación de las universidades de la Patagonia Sur con relación a la distribución porcentual de las materias aprobadas en el primer año. A esto se suman las características particulares de estas universidades con sedes muy distantes entre sí, las dificultades para la conformación de equipos docentes en algunas carreras y la hostilidad climática que puede ser una variable interviniente para la cursada de las/os estudiantes que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.

<sup>9</sup> Es importante destacar que la mayoría de las/os estudiantes que no aprueban ninguna materia durante el primer año abandonan la cursada.

**Gráfico N°8. Distribución porcentual de nuevas/os inscriptas/os por cantidad de materias aprobadas y universidad. Año 2022**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario de Estadísticas Universitarias compilado por el Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU.

En un trabajo reciente (Schwarz, Villarreal y Allí, 2023) se analizó el rendimiento académico de las/os estudiantes de una materia de primer año, con final obligatorio, de la carrera de Turismo de la UNTDF durante el período 2008-2022. Evidenciaron que las/os estudiantes que no completaron el proceso de inscripción y aquellas/os que abandonaron la materia antes del primer cuarto de la cursada -es decir, sostuvieron la cursada menos de 4 semanas- representan casi la mitad de las/os estudiantes inscriptas/os. Un 21% abandonó la materia luego: el 16% abandonó aún en condiciones de regularizarla y un 5% luego de desaprobado alguna evaluación y no acceder a las instancias de recuperatorio. Si bien los datos son preocupantes, es importante rescatar la potencialidad que encierra el tipo de registro de las trayectorias de las/os estudiantes mediante el sistema de gestión SIU-Guaraní, aún muy poco explotado.

Consideramos que es necesario avanzar en un análisis más pormenorizado de las trayectorias de las/os ingresantes universitarias/os a fin de dar cuenta de las diversas situaciones por las cuales se llega a “no aprobar materias” el primer año como, por ejemplo: la proporción de ingresantes que asistió a clases, la proporción que logró sostener la cursada, las/os que rindieron el primer parcial. Así como la cantidad de materias de primer año que cuentan con instancias de final obligatorio y en qué medida esto podría constituir una barrera adicional. Y en los casos en que deben rendir la instancia de final, ¿qué proporción y en qué momento se presentan a las mesas de final, y de quienes se presentan ¿cuántos logran aprobar?

### A modo de cierre, a modo de apertura

En este artículo partimos de una serie de interrogantes acerca de las características del universo de ingresantes de las universidades nacionales de la Patagonia Sur a partir de un análisis comparativo entre ellas y con el promedio nacional. Con este análisis realizamos una primera exploración acerca de las singularidades y rasgos comunes de las universidades de esta región. A su vez, buscamos avanzar en el aprovechamiento de fuentes estadísticas poco exploradas en la región para el análisis de estas problemáticas. Finalmente, entendemos que este tipo de abordajes descriptivos permitirán abrir una reflexión sobre los dispositivos de acompañamiento para el ingreso a la universidad desde una mirada que tenga en cuenta las especificidades de cada institución. A su vez, brindan elementos para readecuarlos ante reconfiguraciones de los perfiles sociales de las/os ingresantes y evaluarlos a lo largo del tiempo.

Entre los aspectos salientes de este trabajo pudimos observar que el universo de ingresantes de las universidades nacionales de gestión pública de la Patagonia Sur posee una menor proporción de población que transita el nivel en la “edad teórica”.

A su vez, pudimos dar cuenta de algunos rasgos singulares de la UNTDF en relación con la inserción laboral de las/os ingresantes, con mayor tasa de empleo y mayor intensidad laboral que el promedio nacional.



En lo que refiere al nivel educativo de la madre observamos que la proporción con hasta secundario completo es considerablemente mayor que el promedio nacional, todo lo cual es consistente con la población de ingresantes con una edad promedio mayor en el caso de la UNTDF y la UNPA.

Finalmente, en relación al desempeño académico y la fortaleza de la inserción de la población ingresante se identificó que las universidades de la región poseen una proporción de estudiantes que no aprueban ninguna materia durante el primer año de cursada mayor que el promedio nacional.

Estas primeras aproximaciones nos brindan señales que se pueden profundizar y acompañar desde una descripción sobre los contextos en los que se desenvuelve el nivel superior universitario en la Patagonia Sur. Sería relevante avanzar en futuras indagaciones en el crecimiento intercensal de la población potencialmente demandante de educación universitaria en cada una de las provincias de la región, en el análisis del peso de las universidades públicas nacionales en la oferta universitaria provincial, así como también del comportamiento de las tendencias emigratorias de la población joven con secundario completo, a fin de incorporar factores estructurales que pueden incidir en el descenso de la cantidad de ingresantes. Consideramos que este avance descriptivo, sin embargo, brinda insumos para la reflexión sobre las estrategias de acompañamiento y algunos elementos para pensar indicadores de seguimiento y evaluación de las mismas.

## Referencias bibliográficas

Accinelli, A., Losio, M., y Macri, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense. *Debate universitario*, 5(9), 33-52. [https://www.academia.edu/76809962/Acceso\\_rezago\\_deserci%C3%B3n\\_y\\_permanencia\\_de\\_estudiantes\\_en\\_las\\_universidades\\_del\\_conurbano\\_bonaerense](https://www.academia.edu/76809962/Acceso_rezago_deserci%C3%B3n_y_permanencia_de_estudiantes_en_las_universidades_del_conurbano_bonaerense)

Bombini, G. (2022, noviembre). Zona de pasaje, concepto productivo para pensar procesos de inclusión en el nivel superior. En el *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas: Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), pp. 95-112. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/2974>.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009 [1964]). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe*, (LC/PUB.2022/15-P). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>.

Devincenzi, G. H., Rohde, G. A., Bonaffini, M. L., Giraudo, M. B. V., y Piccini, A. M. (2018). Determinación de un índice de rendimiento académico general para medir el riesgo de deserción universitaria. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas - UNNE*, (20), 109-121. <https://doi.org/10.30972/rfce.0203257>.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Eiriz, V. M., Urdapilleta, M., y Erazú, S (2018, septiembre). Acompañamientos para garantizar derechos: la inclusión educativa en la Educación Superior. *IV Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini".

Farias, A., Mendez, Ma. J. y Galgano, M. (2023, agosto). El acceso a la educación superior en Tierra del Fuego, A.el.A.S. Aproximaciones a su dinámica y a los diferenciales por estrato social. En las *VI Jornadas de Docencia, Investigación y Extensión del Instituto de la Educación y del Conocimiento*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelAS.

García, P. (2023). El acceso a la universidad en Argentina: dispositivos y regulaciones de ingreso en las universidades del conurbano bonaerense. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10(1), 1-30.

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&tlng=es).

García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339>.

Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique.

Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Cuadernos Universitarios N° 6. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2020). *Sistema integrado de estadísticas sociales: indicadores de bienestar para la Argentina*. Documento de trabajo N° 31. INDEC.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2018). *Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017*. [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/eanna\\_2018.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/eanna_2018.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2008). *Tratamiento de registros administrativos. Primera parte*. Cuadernos del SIEL. Serie 1: Materiales institucionales conceptuales y metodológicos N° 6.

Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Miño y Davila.

Rodríguez, R. D. y Guzmán, R. R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>

Schwarz, S., Villarreal, M. L., & Allí, P. (2023, agosto). Números para reflexionar en torno al desempeño académico: Análisis cuantitativo de los estudiantes de Geografía Física de la carrera de Turismo de la UNTDF. En *VI Jornadas de Docencia, Investigación y Extensión del Instituto de la Educación y del Conocimiento*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelAS.

Sotelo, L. (2023). Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria. *RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, (27), 78-91. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1767>

Sotelo, L., Arroyo, M., y de las Mercedes Piñero, J. (2023). Condiciones de accesibilidad a la Educación Superior. Los inicios a la vida universitaria en tiempos de post confinamiento. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 15(5), 86-103. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n5.1043>

Templado, I., Catri, G., Nistal, M. y Volman, V. (2021). *Evidencia sobre desigualdad educativa en la Argentina*. Observatorio de Argentinos por la Educación.

Tiana Ferrer, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 64(2), 15-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22014>

Tiana Ferrer, A. (2002). *¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?* Boletín de Novedades de la OEI.

Fecha de recepción: 19-5-2024

Fecha de aceptación: 8-7-2024



# Grupos de aprendizaje en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego para el acompañamiento de los inicios a la vida universitaria

Learning groups at the National University of Tierra del Fuego to accompany the beginnings of university life

VENTURINI, Santiago<sup>1</sup>

Venturini, S. (2024). Grupos de aprendizaje en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego para el acompañamiento de los inicios a la vida universitaria. *RELAPAE*, (20), pp. 28-38.

## Resumen

Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente es una asignatura específica de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur obligatoria y transversal a la mayoría de las carreras de grado de la Universidad. Está ubicada entre el primer y segundo año de los planes de estudio y se ofrece en ambos cuatrimestres. Por lo tanto, al momento de cursar la asignatura la mayoría de los estudiantes son ingresantes a la Universidad. En la experiencia del dictado de la asignatura en la Sede Río Grande para el período 2018-2023, se identifican dificultades por parte de los estudiantes que afectaron su trayectoria y permanencia. Éstas están vinculadas a la comprensión de lecturas propuestas, a la resolución de trabajos escritos y a la expresión oral para dar cuenta de los aprendizajes. Todo ello resulta en un alto porcentaje de desgranamiento entre el inicio de la cursada y el primer parcial, y en un gran desafío para aprobar la asignatura en examen final oral para aquellos estudiantes que logran regularizarla. Para abordar estas dificultades, se diseñó un proyecto que pretende favorecer condiciones de aprendizaje de herramientas comunicativas, escritas y orales, a partir de la conformación de grupos de aprendizaje. En este trabajo pretendemos mostrar las acciones implementadas durante el año 2023 en la primera edición del proyecto, atendiendo resultados preliminares, alcances, logros y desafíos a futuro.

**Palabras Clave:** zonas de pasaje, inicios a la vida universitaria, permanencia, acompañamiento estudiantil, grupos de aprendizaje

## Abstract

*Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente* (Introduction to the Study of Society, Culture, and Environment) is a specific subject of the National University of Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, which is compulsory and transversal to most of the undergraduate courses of the University. It is located between the first and second year of the study plans and is offered in both semesters. Therefore, at the time of taking the course, most of the students are new students at the University. In the experience of teaching the subject at the Rio Grande Campus for the period 2018-2023, students' difficulties were identified that affected their trajectory and permanence. These are linked to the comprehension of proposed readings, the resolution of written work and oral expression to account for learning. All this results in a high percentage of dropouts between the beginning of the course and the first partial exam, and in a great challenge to pass the course in the final oral exam for those students who manage to regularize it. To address these difficulties, a project was designed to promote learning conditions of communicative, written and oral tools through the formation of learning groups. In this paper we intend to show the actions implemented during the year 2023 in the first edition of the project, taking into account preliminary results, scope, achievements and future challenges.

**Keywords:** transitional zones, beginning of university life, permanence, student accompaniment, learning groups.

<sup>1</sup> Instituto de Cultura, Sociedad y Estado -Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina / sventurini@untdf.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0000-4064-5784>

## 1. Introducción

La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) apostó desde su creación a promover la construcción del conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar y territorializada. Una de las estrategias para lograr ese objetivo fue incluir en los planes de estudio de nueve de sus carreras de grado, a excepción de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Sistemas<sup>2</sup> y de los ciclos de complementación, dos asignaturas transversales: Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente (IESCA) y el Seminario de Problemática Fueguina. (Romano y Vasen, 2020)

IESCA se ubica en el primer año de la estructura curricular de los planes de estudio de las carreras, a excepción de las Licenciaturas en Geología y en Biología que la incluyen en el segundo, y se dicta en ambos cuatrimestres. Con lo cual, la mayoría de los estudiantes son ingresantes a la Universidad al momento de cursarla, o se encuentran aún en lo que podríamos denominar zonas de pasaje (Bombini, 2022). El dictado de la asignatura está a cargo de un equipo docente conformado por profesores adjuntos y profesores asistentes, organizados en comisiones. Académicamente es gestionada por el Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE), con colaboración de docentes de los otros institutos de la Universidad: Instituto de la Educación y el Conocimiento (IEC), Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI) e Instituto de Ciencias Polares y Ambiente (ICPA). De este modo, se entiende a IESCA como una asignatura interdisciplinar.

En la experiencia del dictado de la asignatura en la Sede Río Grande para el período 2018-2023, se identificaron dificultades en la cursada de los estudiantes que afectaron sus trayectorias y permanencia educativa. Los estudiantes manifiestan dificultades con los tipos de lecturas propuestas, con un correlato en las expresiones escrita y oral para dar cuenta de los aprendizajes, que resultan insatisfactorias a los efectos de aprobar el espacio curricular. Como resultado, se observa un alto porcentaje de desgranamiento entre el inicio de la cursada y el primer parcial. Además, una fuerte frustración por no poder acceder a la promoción directa de la materia, y obtener la condición de alumno regular, que los obliga luego a presentarse a examen final.

Para abordar estas dificultades, se diseñó un proyecto en base a una estrategia de atención de algunos de los factores que contribuyen a la deserción de los estudiantes en la asignatura. Éste es pensado como una acción institucional a cargo de docentes para favorecer condiciones de lectura y aprendizaje de herramientas comunicativas, escritas y orales, a partir de la conformación de grupos de aprendizaje. En este trabajo pretendemos mostrar las acciones implementadas durante el año 2023, durante la primera edición del proyecto, atendiendo resultados preliminares, alcances, logros y desafíos.

## 2. Inserción y deserción en la educación superior argentina y en el Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego

Argentina participa de una tendencia global en relación con la masificación y heterogeneización de la población estudiantil en instituciones de educación superior (ES) (Ezcurra, 2019; Parrino, 2019; Celada, 2020; Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Nacional de Río Negro -OAC/UNRN-, 2022; Sanseau *et al.*, 2023). La masividad obedece, en el contexto argentino, a dos procesos. Por un lado, la expansión de la oferta institucional de ES, tanto en el sector público como privado, durante los mandatos de Carlos Menem primero y los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner después. La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) corresponde a este último período expansivo, creada mediante la Ley Nro. 26559, sancionada en noviembre de 2009. Por otro lado, a una mayor incorporación de las generaciones jóvenes a los estudios superiores en relación, fundamentalmente, con la mayor tasa de egreso de estudiantes del nivel secundario, entre otros factores (García de Fanelli, 2014; Ezcurra, 2019; Parrino, 2019; Sanseau *et al.*, 2023).

Según la información disponible en los documentos Síntesis de Información Estadísticas Universitarias (2015 a 2023) publicados por la Secretaría (actual Subsecretaría) de Políticas Universitarias de Argentina (SPU), desde 2015 en adelante más del 30% del total de ingresantes universitarios tienen menos de 20 años. Por otro lado, la Tasa Neta Universitaria, que mide el porcentaje de estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años por sobre el total de la población de dicha edad, pasó del 19,3% en 2015 al 25,6% en 2022, mostrando una progresiva mayor inserción de la población

---

<sup>2</sup> Estas carreras no receptaron estos espacios curriculares porque sus planes de estudio se mantuvieron iguales a como estaban aprobados por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, a partir de la cual se crea la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur en 2009.



joven al sistema universitario argentino. Luego, la Tasa Bruta Universitaria, que mide el nivel de participación general de la población en el sistema de educación universitario del país sobre la base del total de población de entre 18 y 24 años, fue en 2015 del 40,3% y en 2022 del 51,7%.

La contrapartida al crecimiento de la matrícula universitaria es la deserción *temprana* (Tinto, 1989), ya que solo en el primer año, el 40% de los estudiantes nuevos abandona la carrera elegida, si consideramos que la retención en el primer año<sup>3</sup> de las carreras de grado y pregrado en Argentina ronda el 60% desde hace varios años, aunque cayó al 55,9% en el ciclo lectivo 2022/2023 (SPU, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024). A las mismas conclusiones llega Parrino (2010), cuando sostiene que ya en el primer año “el 40% de los estudiantes del sistema pierden su regularidad porque no logran aprobar el mínimo de dos asignaturas por año, que establece el art. 50 de la LES” (p. 11). Por su parte, Sanseau *et al.* (2023) informan que el 38,1% de los ingresantes a carreras universitarias en 2019 se desvincularon al año siguiente. Con lo cual, la tendencia a la deserción temprana no ha disminuido, y se mantiene estable.

Si observamos la situación a nivel local, el cuadro se replica con los estudiantes del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE) de la UNTDF. La UNTDF contaba al año 2020 con 5098 estudiantes regulares, de los cuales 1579 eran ingresantes, representando el 31% del total. El ICSE albergaba para el mismo año a 1087 estudiantes, repartidos en tres carreras, alcanzando el 21,3% de la matrícula total de la universidad. Según datos disponibles entre los años 2013-2017 (Izarra, s.f.), las tasas de deserción del ICSE estuvieron en sintonía con las tendencias nacionales.

Con relación al espacio curricular a partir del cual se construyen los observables empíricos para pensar y actuar sobre las condiciones de inserción universitaria en la UNTDF, presentamos algunos datos construidos a partir de información disponible para la asignatura IESCA. Los mismos revisten importancia ya que, a excepción de las carreras de Lic. en Turismo, Lic. en Sistemas y Contador Público, todos los estudiantes de la UNTDF deben cursar esta asignatura, constituyendo una muestra relevante para entender cómo empieza la trayectoria académica de los estudiantes de la UNTDF, dando cuenta para la mayoría de los estudiantes del período de transición entre la educación secundaria y superior (Tinto, 1989). Analizando los registros de estudiantes al finalizar la cursada en cada cuatrimestre entre 2020 y 2023, se observa que, en promedio, el 60% de los estudiantes que se inscriben a la asignatura terminan el cuatrimestre en condición de alumno libre. El restante 40% logra promocionar o quedar regular. Entre los alumnos libres se incluye tanto a quienes abandonan la cursada antes del primer examen parcial, como aquellos que lo hacen luego de desaprobado las instancias evaluativas. Si bien no resulta un indicador total de abandono estudiantil, ya que estos estudiantes pueden seguir cursando otros espacios e incluso decidir cursar nuevamente IESCA el cuatrimestre inmediato siguiente, sí contribuye a pensar las dificultades que atraviesan los estudiantes para afrontar el proceso de inserción universitaria.

Podemos observar una consistencia entre los datos de IESCA, las carreras del ICSE y las tasas de deserción generales presentadas para el sistema universitario argentino, concluyendo que realmente el problema de la deserción y desgranamiento escolar en el sistema universitario es prioritario. Por supuesto, esta información cuantitativa no logra reflejar la complejidad de variables que inciden en los guarismos aquí presentados. Es importante, además, considerar que la serie presentada está atravesada por los desafíos que implicó la pandemia de Covid19 y la virtualización compulsiva que estructuró al sistema universitario entre 2020 y 2022, y sus consecuencias no del todo consideradas en términos educativos.

### 3. Diagnósticos y estrategias de afrontamiento ante la deserción universitaria argentina

La masividad, si bien representa un desafío para las instituciones, se ha caracterizado además por una creciente heterogeneidad de la matrícula, que introduce una gran complejidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo. La misma se pone de manifiesto no sólo en el nivel socioeconómico de origen, sino también en los establecimientos de procedencia y en la formación que han recibido en la escuela media los nuevos ingresantes a las instituciones de ES. (Parrino, 2010, 2019). En este contexto, la deserción es una problemática generalizable al conjunto del sistema de ES, y no distingue carreras ni tipos de instituciones educativas, sean estatales o privadas, y es parte de una tendencia que se constata en el contexto latinoamericano. (Sanseau *et al.*, 2023)

La heterogeneidad compone un conjunto de circunstancias que imponen una brecha mayor entre los estudiantes “deseados” (Ezcurra, 2019) y los que efectivamente se insertan en el sistema. Celada (2020) expone tres conjuntos de

---

<sup>3</sup> Porcentaje de los nuevos inscriptos en una oferta académica de pregrado o grado en un año determinado que se reinscriben o realizan algún tipo de actividad académica en la misma oferta al año siguiente de su inscripción. Este indicador permite una aproximación al conocimiento de la cantidad de ingresantes que permanecen en una carrera luego de transcurrido el primer año.

factores que condicionan fuertemente la permanencia y egreso de los estudiantes, sobre todo en el primer año de las carreras:

- a) **Razones técnicas.** Refieren a la “brecha entre las competencias exigidas o requeridas por la universidad y los conocimientos que quienes optan por desertar adquirieron en el nivel educativo secundario.” (Celada, 2020, p. 38)
- b) **Razones socioeconómicas/ estructurales.** Particularmente en los sectores socioeconómicos bajos y medio-bajos, la necesidad de trabajar y las distancias a recorrer hasta las instituciones de ES implican poca capacidad financiera y escaso tiempo para dedicar al estudio.
- c) **Diferencias socioculturales.** En este caso, tomando como referencia los estudios de Bourdieu y Passeron (1996), y las implicancias del capital cultural en las posibilidades y capacidades de llegar a dominar los códigos simbólicos del universo académico, se reflejan fuertes diferencias en la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria. “Existen marcadas distancias simbólicas entre la vida y el acervo cultural de ciertos grupos egresados del nivel medio que les impide adaptarse con facilidad y rapidez al nivel educativo superior.” (Celada, 2020, p.39)

Ezcurra (2019) señala que la conjunción de una condición social desfavorecida con dificultades académicas se encuentra en la matriz causal del fenómeno de la deserción en ES. Necesitar trabajar para tener ingresos, ser parte de un núcleo familiar de ingresos bajos y ser primera generación de estudiante superior suele confluir con una *praxis educativa* de los estudiantes que actúan como condicionante para el abandono. Sin embargo, a partir de los aportes de Tinto (1983, 1975, 2012 citado en Ezcurra, 2019) la autora propone pensar las dificultades académicas que presentan los estudiantes como parte de una configuración de desigualdades culturales que son coproducidas por el sistema educativo. La educación escolar no logra revertir las brechas de capital cultural (Bourdieu, 1986 citado en Ezcurra, 2019) que imprime la pertenencia a espacios sociales diferentes. Con lo cual, las instituciones educativas son parte del problema de la deserción, según indica el paradigma organizacional. Ello implica que, para entender el fenómeno de la deserción en ES, no sólo cabe comprender los condicionantes que atraviesan a los estudiantes, sino que hay que analizar los modelos organizacionales, curriculares y pedagógicos de las unidades académicas.

Por otra parte, Parrino (2019) plantea que los estudiantes llegan a la universidad atravesados por una serie de características individuales, sociales, académicas y de trayectoria institucional previa que moldea sus expectativas y habilidades para integrarse social y académicamente al entorno de ES. La consideración de estos elementos también es necesario para pensar en los condicionantes de la deserción universitaria.

Frente a este escenario, es importante considerar las acciones que se han llevado a cabo para afrontar el problema. Según Celada (2020) las estrategias que se han implementado buscan abordar los distintos factores antes mencionados que impactan en las dinámicas de deserción, sobre todo centradas en los estudiantes (García de Fanelli, 2005, 2014; Parrino, 2010; Celada, 2020; Sanseau *et al.*, 2023).

Las razones socioeconómicas han sido abordadas fundamentalmente a través de sistemas de becas, financiadas tanto por el Estado Nacional<sup>4</sup> como con presupuestos propios de las universidades. Para las razones técnicas se han implementado los cursos remediales: de introducción a la vida universitaria, cursos y talleres de lectura y escritura, y matemáticas, como también los sistemas de tutorías, llevadas a cabo por docentes o bajo el sistema de “pares” por estudiantes avanzados de las carreras.

Estas últimas estrategias también suponen esfuerzos para atender las diferencias socioculturales. Mediante las mismas se procuran implementar estrategias de inducción a la vida universitaria, facilitando el pasaje de las experiencias de la educación secundaria hacia el nivel de ES. Programas de orientación vocacional y de articulación con el nivel medio también se implementan en este sentido.

Finalmente, también se pueden identificar algunas acciones que se posicionan desde la oferta y la dinámica institucional y organizacional: planes de estudio flexibles y modulares por sobre rígidos sistemas de correlatividades y de articulación entre carreras; planes de estudio articulados entera o predominantemente en materias cuatrimestrales; comisiones reducidas, evitando las “comisiones auditorio” para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; formación pedagógica de los docentes; organización horaria del dictado de asignaturas. Sin embargo, se reconoce que estas tendencias están más presentes en el sector privado que en el público (Celada, 2020) y que, en cualquier caso, las

---

<sup>4</sup> Programa Nacional de Becas Universitaria desde 1996; Programa de Becas Bicentenario para carreras prioritarias en 2008; Programa PROGRESAR en 2014.

acciones tendientes a considerar las dimensiones organizacionales en la problemática de la deserción, y no las que atañen a los estudiantes, son minoritarias (Sanseau *et al.*, 2023).

Según informan Sanseau *et al.* (2023), del relevamiento de los Informes de Autoevaluación presentados por 33 universidades argentinas<sup>5</sup> públicas y privadas en el período 2016-2022, se desprende que el 57% ha llevado a cabo un proceso de sistematización de datos sobre la deserción de sus estudiantes; el 33% presenta un análisis de la problemática para identificar sus causas, y describe las estrategias institucionales de afrontamiento; pero, solo el 6% demuestra un seguimiento y evaluación de dichas acciones (p. 23). En la UNTDF no se ha implementado un sistema de análisis integrado del problema de la deserción y el desgranamiento, ni tampoco de sus causas (Izarra, s.f.). Avanzaremos en algunas consideraciones al respecto, teniendo en cuenta la información disponible y/o reconstruida para el ICSE y para la asignatura IESCA, además del diagnóstico realizado por el Comité Interno de Evaluación y Seguimiento de la Carrera de Sociología (julio 2021), y la experiencia propia de quienes presentan este trabajo.

Siguiendo la clasificación anteriormente planteada sobre las problemáticas que contribuyen a la deserción, se han identificado las siguientes entre los estudiantes del ICSE/UNTDF:

- a) razones técnicas: inadecuadas estrategias/técnicas de estudio implementadas por los estudiantes; dificultades para la escritura de trabajos prácticos y exámenes escritos; desconocimiento de las dinámicas de exámenes orales y de estrategias para su preparación; en las asignaturas se solicitan más trabajos escritos que orales.
- b) razones socioeconómicas: dificultades económicas generales; escaso tiempo para estudiar debido a razones laborales. Como indican Farías *et al.* (2023), en Tierra del Fuego,

para el año 2016 se evidencia que tan sólo el 25% de los estudiantes de nivel superior provienen de los quintiles 1 y 2 que son los de menores ingresos. Sin embargo, en el año 2022 los jóvenes del nivel superior que provienen de esos quintiles superan el 50% del total de estudiantes. (pp. 8-9)

Por lo tanto, los autores señalan que la tendencia desde 2016 es que en Tierra del Fuego “son las personas jóvenes de hogares de estratos bajos los que se incorporaron masivamente a las instituciones del nivel superior.” (p. 10)

- c) razones socioculturales: estudiantes que son primera generación de universitarios; temor ante exámenes finales que lleva a una postergación a rendir los mismos; desinformación sobre alcances profesionales de las carreras y desorientación vocacional.

Nos valemos del informe “Estado de situación de la Carrera de Sociología del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur 2013/2020” (julio 2021), elaborado por el Comité Interno de Evaluación y Seguimiento de la Carrera de Sociología<sup>6</sup>, para corroborar el diagnóstico que realizan los docentes. Para dicho informe se aplicó una encuesta a estudiantes de la carrera de Sociología, en la que se indaga sobre las experiencias de cursada en relación con diversos ejes. Reproducimos los resultados allí expresados, que parten de los propios estudiantes y confirman la necesidad de abordar las dificultades que experimentan en su trayectoria académica en el ICSE/UNTDF. Si bien la encuesta solo fue aplicada a estudiantes de la Lic. en Sociología, estimamos que las apreciaciones allí volcadas son generalizables al conjunto de los estudiantes, dadas las similitudes de la trayectoria compartidas con el resto de las carreras del ICSE.

- **Dificultades atravesadas durante el primer año de cursada:** La opción más seleccionada, con un 52%, es “las condiciones de cursada me resultaron incómodas (cantidad de personas en el aula)” y, en segundo lugar “haberse anotado en más materias de las que podía cursar” (48%). Por otra parte, un 40% señaló dificultades con los contenidos de las asignaturas, con las estrategias de enseñanza docente (39%) y para relacionarse con compañeros/as en actividades grupales (35%). En términos generales, las principales dificultades durante el primer año de cursada parecen estar relacionadas a factores propios de la inserción en la vida universitaria.
- **Principal dificultad al rendir un examen durante la cursada:** Las tres principales dificultades indicadas al momento de rendir un examen durante la cursada son:

<sup>5</sup> La UNTDF no se encuentra entre las mismas.

<sup>6</sup> Coordinado por Bruno Colombari, e integrado por Mariano Hermida, Karina Giomi, Javier Varela, Joaquín Picón, Andrea Ozamiz, Mariel Balderramas, Ana Zárate y Lucas Hinca.

- a) La exposición oral (32%)
- b) La falta de tiempo para la preparación (30%)
- c) La superposición de fechas de examen (26%)

La dificultad a) (exposición oral) permite preguntarnos acerca de las estrategias de aprendizaje para este tipo de modalidad de examen, es decir, las instancias concretas durante la cursada para la ejercitación de la exposición oral. Para la dificultad b) (falta de tiempo para la preparación) cabe señalar que para el año 2020 un 28% manifestó estar trabajando. Este dato permite reflexionar en torno a la tensión existente entre el tiempo realmente disponible de una parte de los/as estudiantes y el tiempo que idealmente se supone que dedicará cuando se elaboran los programas y los contenidos de cada asignatura.

- **Principal dificultad en la preparación de un examen final:** del total de respuestas obtenidas, un 32% señala tener como principal dificultad la falta de tiempo, un 25% inseguridades, un 18% la exposición oral, un 14% la falta de estrategias para el armado de la presentación y un 4% la imposibilidad de identificar los principales ejes temáticos de la asignatura. Un 4% indica otros obstáculos y el 3% restante dificultades para la exposición escrita. La falta de tiempo y la exposición oral vuelven a aparecer como las principales, esta vez, para la modalidad de final, a la que se agrega el factor inseguridad. Este último punto deberá ser abordado en otras instancias de indagación que permitan un abordaje más detallado.

- **Necesidad de taller para la preparación de exámenes finales:** Como es de esperarse al observar los datos presentados, el 84% de los/as estudiantes consultados afirma la necesidad de un taller para la preparación de exámenes finales.

Efectivamente, y de acuerdo con la información provista por el Departamento de Estudiantes y Gestión Académica de la UNTDF, solo un 8,8% del total de estudiantes inscriptos a las carreras del ICSE se presentó a rendir examen final en las mesas de 2020.

#### 4. Una estrategia de afrontamiento de la deserción estudiantil en la zona de pasaje: grupos de aprendizaje de IESCA

Ante la situación descrita, desde el ICSE se ha propuesto ensayar una estrategia de afrontamiento de la deserción estudiantil que se inspira en el trabajo docente realizado en el espacio curricular IESCA. Se propuso, entonces, trabajar en talleres de grupos de aprendizaje, con estudiantes que estén cursando o hayan cursado la asignatura IESCA en la Sede Río Grande de la UNTDF. Los grupos de aprendizaje no son curriculares, aunque las lecturas que se proponen están ancladas a dicha asignatura. En este sentido, responde a las características de un taller de alfabetización académica, de acuerdo con la propuesta de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas (Carlino, 2013; Camps y Castelló, 2013), pero sin ser parte de la estructura curricular. Por lo tanto, se procura atender las razones técnicas que inciden en la deserción universitaria, con un carácter remedial (Labeur y Bombini, 2017; Celada, 2020).

Dicho esto, cabe problematizar el enfoque y anclaje de la propuesta. La intención de parte de los docentes que diseñaron los talleres de grupos de aprendizajes estuvo motivada por la inquietud que genera el fracaso de los estudiantes en los espacios curriculares, fundamentalmente del primer año de las carreras. IESCA, por las condiciones antes descritas, es una asignatura y espacio áulico en el que la problemática se condensa particularmente. En general, como sucede mayormente en el ámbito universitario, los docentes no poseemos formación pedagógica específica (Levy y Morandi, 2022). Sin embargo, en la UNTDF varios de los docentes de IESCA hemos transitado un trayecto formativo denominado Diploma Superior de Posgrado en Docencia e Investigación Universitarias, ofrecido por el Instituto de la Educación y del Conocimiento -IEC-. En el mismo se ofrece el Seminario "Enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas". En éste se asume el enfoque de la alfabetización académica situada en las disciplinas (Carlino, 2013; Camps y Castelló, 2013). Desde un enfoque crítico, Labeur y Bombini (2017) sostienen que partiendo de un diagnóstico deficitario sobre las habilidades académicas que esperamos que los estudiantes tengan y traigan a la universidad -capital cultural esperado o presupuesto, según Ezcurra (2019)- los docentes universitarios asumimos la enseñanza de los géneros o discursos académicos en el marco de las asignaturas.

Esta posición animó un vasto proceso de debates al interior del equipo de trabajo de IESCA sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que nos permitan enseñar a leer y escribir los géneros académicos. De esa manera, repensar



la formulación de consignas, ofrecer talleres extracurriculares de escritura monográfica dictados por docentes especializadas en enseñanza de la lengua, incorporar en las clases prácticas consejos y *tips* de lectura y escritura explicados por docentes especializadas en la enseñanza de la lengua y otras alternativas ocuparon parte de las reflexiones y oficio de los docentes involucrados en los últimos años. Consideramos que los esfuerzos no han dado los resultados esperados. Ciertamente, las expectativas frente al desempeño académico de los estudiantes no se ven satisfechas, y los estudiantes abandonan la cursada de la asignatura una y otra vez, incluso cuando la recursan cuatrimestre a cuatrimestre. Frente a esto, la intención de generar instancias y contribuir a la formación de los estudiantes no ha decaído y emerge entonces la propuesta de los grupos de aprendizaje.

Los grupos de aprendizaje son talleres en los cuales los docentes asumen el rol de coordinadores, siendo los estudiantes quienes se hacen protagonistas de las actividades propuestas. En términos generales, se trata de que la experiencia de aprendizaje parta de la motivación de los estudiantes, respondiendo a sus intereses, y reconociendo en el proceso el involucramiento de dimensiones intelectuales y emocionales. En este sentido, para la planificación de estos se cuenta con la orientación y supervisión de una profesional de la psicología social.

El trabajo en cada taller se extiende por dos horas de duración y se lleva a cabo semanalmente, integrando la ejercitación de la lectura, la escritura y la oralidad, pero con un enfoque focalizado e incremental. En los primeros encuentros se hace hincapié en el proceso de lectura de los textos académicos que forman parte de la bibliografía de IESCA. El propósito es que puedan conocer e identificar diversos géneros literarios en la escritura académica (ensayos, artículos científicos, capítulos de libros, conferencias magistrales y otros), sus elementos textuales y paratextuales. A su vez, reconocer la voz de los autores, las lógicas de argumentación y contraargumentación, y la organización textual. También, reconocer la dificultad que entraña la lectura de textos académicos, y la necesidad de abordarlos con una lógica de lectura específica.

En los siguientes encuentros se avanza en la producción escrita. La propuesta es emular la lógica de los ejercicios de escritura que deben resolver en el marco del dictado de IESCA, teniendo en cuenta que en este caso no están siendo evaluados. Y, por último, se procura estimular la práctica de la oralidad, en términos de exposición y debate de ideas. Ciertamente ninguna de estas prácticas queda completamente escindida en los talleres. De lo que se trata es de poder integrarlas progresivamente con la atención consiente de parte de los estudiantes. Para ello se proponen en los talleres actividades que van orientando, con mayor o menos fuerza, la ejercitación de cada una.

De este modo, se elaboraron propuestas específicas para talleres de lectura, escritura y oralidad. En cada caso se procuró construir una imagen sobre cómo conciben los estudiantes cada uno de estos procesos y el vínculo que sostienen con los mismos ya sea como estudiantes o en su cotidiano extraacadémico. De este modo, al comenzar a trabajar sobre cada proceso se indagaba sobre por qué y para qué leen, escriben o hablan, en qué momentos, qué tan voluntario es su involucramiento en actividades que requieren poner en juego sus competencias o habilidades de lectura, escritura y oralidad, con quiénes las practican, en qué contextos, y cómo las abordan cuando las mismas se exigen como parte de la trayectoria académica.

En un segundo momento se procuró avanzar en la ejercitación de estas competencias. Así, para la lectura se proponía comenzar con una lectura de los elementos paratextuales de algún texto de la bibliografía de IESCA que ellos eligieran. Luego, abordar la lectura en voz alta por fragmentos y recuperar de manera colectiva lo que se había leído y el posible sentido atribuible al mismo, para cotejarlo con las ideas trabajadas en las clases. En casos de dudas, se pretendía que fueran los propios integrantes del grupo quienes pudieran resolverlas entre sí.

Para el caso de la escritura, se propusieron dos dinámicas. Por un lado, la elaboración de fichas de lectura, a fin de que pudieran aprender una técnica de estudio que integra la lectura y la escritura que involucra además la habilidad de identificación, selección y jerarquización de contenidos. Por otro lado, trabajar con ejercicios de escritura que les hayan propuesto los profesores en las clases prácticas. Así, retomar los ejercicios que ya habían realizado, evaluar cómo los resolvieron y en qué sentido dicha resolución resultó satisfactoria para responder a lo que la consigna pedía.

En relación con la oralidad, se pretende trabajar sobre la base de un texto breve de elaboración propia. Cada estudiante debe seleccionar una idea sobre la que le gustaría exponer, redactarla en un texto y luego exponerla al resto del grupo. Luego, los miembros del grupo pueden comentar y hacer preguntas tanto del contenido como de la forma de la exposición a fin de pensar mejoras. También se propone indagar sobre cómo se sintió el estudiante durante la exposición para identificar las emociones que suelen acompañar estas situaciones y reflexionar sobre las mismas y qué estrategias podrían ponerse en juego para afrontar las sensaciones de displacer.

## 5. Reflexiones y valoración de la experiencia

La primera edición del taller antes descrito se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre de 2023 en la Sede Río Grande la UNTDF. Los encuentros comenzaron el 30 de agosto y se extendieron hasta el 22 de noviembre, de manera semanal.

Del inicio del taller participaron docentes de IESCA y el espacio de Tutorías del ICSE. De ese modo, se buscó dar mayor visibilidad al espacio de tutorías y reforzar la colaboración y coordinación de acciones para la promoción de las trayectorias estudiantiles. En el marco de esa colaboración también se llevan a cabo talleres de preparación de exámenes finales para las asignaturas del primer año de las carreras del ICSE.

La invitación para participar del taller se cursó por redes sociales del Instituto, a través de las coordinaciones de las carreras del ICSE, y con la colaboración del Centro de Estudiantes que la compartieron en grupos de *whatsapp*. A su vez, las docentes a cargo de la comisión de IESCA en el segundo cuatrimestre invitaron a los estudiantes que comenzaron a cursar la asignatura a participar. De este modo, resultó que seis estudiantes (un varón y cinco mujeres) decidieron acercarse al espacio. Cuatro de ellos son estudiantes de las carreras del ICSE y estaban cursando IESCA, siendo dos recursantes. Las otras dos estudiantes están inscriptas en carreras del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación, y ya la habían cursado y regularizado, pero entendieron que era una oportunidad para afianzar contenidos y prepararse para rendir el examen final.

El primer encuentro fue muy relevante porque permitió conocer a los estudiantes y sentar las bases de los encuentros. Frente a las primeras preguntas motivadoras del encuentro nos encontramos con estudiantes motivados para emprender una carrera universitaria, pero que aún no han asimilado las exigencias y la dinámica que presenta esta opción de estudios. En la mitad de los casos se trata de mujeres que reparten su tiempo entre el estudio, tareas de cuidados infantiles y trabajo. Además, se pudo detectar que los estudiantes que se acercaron al taller evidencian dificultades para la organización de su actividad como estudiantes, de optimización del tiempo de lectura y estudio, e incluso, que varios de ellos no logran atender la lectura de manera sostenida e incluso leer de corrido párrafos largos. Con lo cual, la comprensión de lo que leen se ve afectada. Por lo tanto, el grupo realmente presentó dificultades que exigían un alto nivel de acompañamiento. Los siguientes encuentros confirmaron estas impresiones. Consideramos, entonces, que las y el estudiante que participaron de esta primera versión se encontraban en el núcleo de una matriz socioeconómica y cultural que promueve la deserción (Ezcurra, 2019).

La continuidad del proceso de iniciación a la lectura académica demostró que este proceso es la principal barrera académica en las trayectorias estudiantiles. Lo que se constató mayormente fue una lectura lineal, que no reconoce signos de puntuación y en la que muchas veces se cambia las palabras que se lee por otras similares. La velocidad de lectura no marcó diferencia al respecto. Tanto si leían rápido como despacio, ocurrían los mismos eventos de lectura que no se sujetan a leer lo escrito, sino simplemente a “avanzar” sobre el texto.

Por otro lado, se habló sobre el tiempo dedicado a las actividades académicas. En general, es muy escaso el tiempo dedicado tanto a la lectura de la bibliografía obligatoria como a la resolución de las actividades prácticas que los docentes proponen, que casi no supera las dos horas diarias, excluyendo el tiempo dedicado a la asistencia a clases. Teniendo en cuenta que este tiempo se reparte entre las cuatro asignaturas que suelen cursar los estudiantes en simultáneo. Aun así, para ellos es válida la pretensión de que dicho tiempo sea suficiente.

Es necesario mencionar que, cada vez con más frecuencia, los estudiantes manifiestan mayores dificultades en la lectura y la escritura académicas pretendidas, dado el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para afrontar las exigencias académicas, que involucran poder resolver actividades cognitivas de mayor carga simbólica y abstracta que la que están acostumbrados. Esa brecha que en algunos casos obedece a las diferencias entre los universos simbólicos de los estudiantes y del medio universitario, en otros casos pareciera estar asociada a dificultades en el aprendizaje que tienen otro origen, y que el medio universitario demuestra no tener herramientas para atender. La habilidad para sostener la atención de manera sostenida se observa disminuida. Uno de los emergentes de esta constatación a lo largo del taller fue la necesidad de retomar la lectura de un mismo texto prácticamente durante todo el taller. Una vez que se habían llegado a determinados niveles de comprensión de este, la dinámica de las discusiones en los encuentros siguientes obligaba a volver al texto de manera sistemática y reconstruir las ideas y los sentidos aprendidos a partir del mismo. Al menos para este grupo, la posibilidad de apelar a la memoria de lo leído para recuperar ideas y contenidos no resultó exitosa.

La dificultad en la lectura se replicó en la escritura. Sin poder comprender cabalmente las ideas de los textos, la resolución de ejercicios de escritura representó un gran desafío, ya sea que los mismos tuvieran como objetivo reproducir contenido como ponerlo en discusión o relacionarlo a una situación problemática. La no aprobación por parte de los estudiantes del primer examen parcial y luego del recuperatorio dieron cuenta de estos inconvenientes. Frente a

esta situación el taller perdió fuerza, ya que los estudiantes lo abandonaron al haber quedado libres en la cursada. Paradójicamente, o no, los estudiantes abandonaron un espacio extracurricular que fue pensado para prevenir la deserción universitaria. Lo cual, amerita un proceso de reflexión por parte de quienes diseñamos y promovimos el espacio.

Es importante mencionar que, luego de tres encuentros, las dos estudiantes que ya habían regularizado la asignatura comentaron que el taller si bien les resultaba interesante, no cumplía con sus expectativas, porque ellas no necesitaban un grupo para leer los textos, ya que ellas estudian juntas y se acompañan en el proceso. En cambio, sí habían identificado que necesitaban trabajar las relaciones y conexiones entre los textos para sentirse seguras en un eventual examen final. Frente a este pedido, se resolvió que no participaran más del grupo de estudios, y en cambio se pautaron encuentros específicos con ellas para que, a partir de sus consultas y requerimientos, se pudiera trabajar con los docentes en la necesidad que ellas estaban manifestando. Esta situación resultó importante, porque puso de manifiesto que efectivamente los estudiantes necesitan acompañamientos diversos en sus trayectorias, y que es importante pensar en espacios diferenciados y ajustados a dichos requerimientos. En este sentido, cabe reflexionar sobre la necesidad de pensar y conocer los perfiles de estudiantes que están presentes en la universidad.

Parrino (2019) ha propuesto una categorización que permite vislumbrar al menos cuatro perfiles de estudiantes universitarios, que pueden ser clasificados como *estudiante tradicional* o *estudiante universitario propiamente dicho*, *estudiante trabajador*, *estudiante en tránsito* y *estudiante con identidad en construcción*. Sin pretender clasificar aquí a los estudiantes que participaron del taller de grupos de aprendizaje, la experiencia puso de manifiesto que claramente los estudiantes poseen trayectorias, expectativas, recursos y habilidades diversas, y que las propuestas no pueden ser homogéneas para todos ellos.

La experiencia de los grupos de aprendizaje para IESCA tuvo hasta el momento una primera edición, y se ha decidido volver a intentarlos en el ciclo lectivo 2024, desde el primer cuatrimestre del año. La primera experiencia permitió, por un lado, servir de puente entre los docentes y los estudiantes para conocer más y mejor sus dinámicas como estudiantes: sus expectativas, su construcción del ser estudiantes, las dificultades que atraviesan, y comprender también que para ellos la universidad constituye un espacio social novedoso y atractivo que les ofrece experiencias vitales significativas desde lo vincular y en el acercamiento al saber y el conocimiento, pero cuyas lógicas de construcción no logran aprehender. Como indica Tinto, “un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí” (1989, p. 2).

Por otro lado, puso en evidencia que es necesario emprender acciones de acompañamiento más específicas que los involucren e interpielen y los inviten a construirse como estudiantes protagonistas de sus habilidades y proyecciones profesionales. La construcción del sentido del saber y el conocimiento, pero también del ser estudiante en la educación superior emergen como un desafío que las instituciones educativas daban por sentado, pero que ahora cabe problematizar y generar dispositivos para que esos procesos ocurran. Esto pone de manifiesto, además, que la universidad tampoco sabe sobre las razones por las cuales los estudiantes “están allí”. Como hicimos referencia, desde algunos espacios se promueven intentos de diagnóstico, pero lejos estamos de identificar perfiles que nos permitan atender la heterogeneidad que se presenta.

Ahora bien, en el proceso de este recorrido de praxis y reflexión, notamos que hay una posición de análisis del problema de la deserción que no logra desanclarse de las posturas que indican sin dudar que el problema está en los estudiantes. Que el mismo hecho de concebir los déficits académicos como parte de las razones “técnicas” que causan el fracaso universitario induce a pensar y ofrecer estrategias de carácter “funcional y pragmático” (Labeur y Bombini, 2017, p.10), con la esperanza de que su ejercitación sistemática imprima las condiciones para el éxito académico.

La UNTDF es una universidad de reciente creación en la última provincia constituida como tal en la República Argentina. Como se ha indicado, gran parte de su estudiantado es primera generación de estudiante universitario, pero, además pertenece a estratos sociales desfavorecidos (Fariás *et al.*, 2023). Con lo cual, son parte de la población universitaria que permaneció en el sistema escolar obligatorio e intenta sostenerse en el ciclo de ES partiendo de una base socioeconómica y cultural desigual. Hay una tensión entre el reconocimiento de la complejidad de la matriz causal del abandono universitario, en la cual las propias instituciones escolares en todos sus niveles son estructurantes y generadores de desigualdad, y la búsqueda de soluciones que hace hincapié en las deficiencias de los estudiantes. Este trabajo de cuenta, posiblemente, de dicha tensión y de los intentos de buscar suturas para la misma, sobre todo cuando muchos de los diagnósticos y de las acciones que se emprenden están motivadas por preocupaciones de docentes que no logran anclaje y transversalidad institucional. En el marco de estas preocupaciones consideramos relevante emprender estudios más específicos sobre las condiciones que inciden en la deserción universitaria temprana en Tierra del Fuego.



## Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2022). Zona de pasaje, concepto productivo para pensar procesos de inclusión en el nivel superior. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas: Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/157>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara S.A.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Celada, V.L. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de población estudiantil. *Revista Científica de UCES*, 25(2), 33-54. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/cientifica/article/view/966>
- Comité Interno de Evaluación y Seguimiento de la Carrera de Sociología (julio 2021). *Estado de situación de la Carrera de Sociología del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur 2013/2020*. ICSE, UNTDF. [https://untdf.edu.ar/uploads/archivos/estado\\_situacion\\_socio\\_icse\\_2013\\_2020\\_1625682441.pdf](https://untdf.edu.ar/uploads/archivos/estado_situacion_socio_icse_2013_2020_1625682441.pdf)
- Congreso de la República Argentina. (2009, 18 de noviembre). Ley 26.559. *Créase la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26559-161801/texto>
- Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A.M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Farias, A., Galgano, M. y Mendez, Ma. J. (2023, agosto). El acceso a la educación superior en Tierra del Fuego, A. el A. S.: Aproximaciones a su dinámica y a los diferenciales por estrato social. En *VI Jornadas de Docencia, Investigación y Extensión del Instituto de la Educación y del Conocimiento: Innovaciones y continuidades en el nuevo escenario educativo y de construcción del conocimiento*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la Educación Superior Argentina*. SITEAL (Sistema de Información de Tendencias en América Latina). <https://acortar.link/EmeZft>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de educación*, 7(2), 124-151. <http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3220/1/Fanelliv7n2a07.pdf>
- Izarra, E. (s.f.). *Informe de datos ICSE*. Departamento de Informática de la UNTDF.
- Labeur, P. y Bombini, G. (2017). Prólogo. En G. Bombini y P. Labeur (Coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje* (pp. 9-16). Editorial Biblos.
- Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO-IEC/CONADU. <https://iec.conadu.org.ar/2022/12/06/formacion-docente-universitaria-un-desafio-postergado-2023/>
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad. (2022, abril). *Una aproximación cualitativa al fenómeno de la deserción universitaria. Causas de abandono de los estudiantes de UNRN*. (Informe OAC 15). Universidad Nacional de Río Negro. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8558>
- Parrino, M. del C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los*



*Bicentenarios de América del Sur*. Universidad Nacional de Mar del Plata.  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96620/PARRINO.pdf>

Parrino, M. del C. (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En A.M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 85-107). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Romano, S., y Vasen, F. (2020). Universidades del desarrollo en territorios de reciente constitución: la experiencia de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 23(4), 45–62.  
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2986>

Sanseau, M., Sánchez Cestona, J. y Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. (M. Caucia -Ed.-) CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.  
<https://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/PermanenciaEstudiantesUniversidad.pdf>

Secretaría de Políticas Universitarias (2017). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2015-2016*. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2018). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2016-2017*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2019). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2023). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Subsecretaría de Políticas Universitarias (2024). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2022-2023*. Secretaría de Educación. Ministerio de Capital Humano República Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Tinto, V. (1982/1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18(71).  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)

Fecha de recepción: 21-5-2024

Fecha de aceptación: 26-6-2024



# Inclusão de vulnerados na educação superior. Contribuições ao debate latino-americano

*Inclusión de vulnerados en la educación superior. Aportes al debate latinoamericano.  
Inclusion of vulnerable people in higher education - contributions to the latin american debate.*

MENEGHEL, Stela M.<sup>1</sup>, OLIVEIRA, Rosângela de A. T. de<sup>2</sup> y SCHLÖSSER, Anelize T.<sup>3</sup>

Meneghel, S. M., Oliveira, R. de A. T. De y Schlösser, A. T. (2024). Inclusão de vulnerados na educação superior. Contribuições ao debate latino-americano. *RELAPAE*, (20), pp. 39-51.

## Resumo

O histórico elitista da educação superior na América Latina faz com que o recente ideário e percepção quanto à importância da inclusão de grupos minoritários e com direitos vulnerados nas instituições acadêmicas, que ganhou força ao final do século XX, seja um dos principais desafios à sua democratização. Embora o debate sobre inclusão/exclusão de vulnerados na educação superior seja recente na região, desde a década de 1960 diversos pesquisadores se dedicaram à análise dos fatores relacionados a estes fenômenos nos sistemas educativos, formulando teorias que marcaram seu entendimento. Este artigo objetiva recuperar as proposições de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire e Alain Coulon sobre o tema, identificando como as contribuições destes autores, paulatinamente, ampliaram o entendimento sobre fatores determinantes à inclusão na educação superior. Com abordagem qualitativa e apoio na revisão de obras selecionadas, além da bibliografia da área, o estudo mostra o acúmulo e ampliação da compreensão sobre os fatores intervenientes na promoção da permanência, aprendizado e sucesso acadêmico. A visão pautada nas condições socioculturais e econômicas, desvendadas por Bourdieu e Lahire, explicita elementos que determinam limites ao êxito acadêmico. Lahire e Charlot avançaram na identificação da influência das instituições e dos atores acadêmicos na redução dos efeitos das desigualdades sociais, construindo a perspectiva de promoção da inclusão. E Coulon explicita que a inclusão de vulnerados demanda, além de políticas públicas de assistência, políticas institucionais articuladas, envolvendo também a comunidade acadêmica, para acolhimento e acompanhamento de estudantes, promovendo sua afiliação acadêmica. Deste modo, percebemos que a inclusão de sujeitos de grupos vulnerados demanda alterações na forma com que Estado e instituições de educação superior desenvolvem políticas de acesso, permanência e êxito, visando efetiva democratização social.

**Palavras-chave:** educação superior, inclusão, educação na América Latina, política educacional, universidade, democratização, afiliação acadêmica, estudante vulnerado, exclusão na educação.

## Resumen

La historia elitista de la educación superior en América Latina hace que la reciente idea y percepción de la importancia de la inclusión de grupos minoritarios y con derechos vulnerables en las instituciones académicas, que cobró fuerza a finales del siglo XX, sea uno de los principales desafíos para su democratización. Aunque el debate sobre la inclusión/exclusión de personas vulnerables en la educación superior es reciente en la región, desde la década de 1960 diversos investigadores se han dedicado a analizar los factores relacionados con estos fenómenos en los sistemas educativos, formulando teorías que han marcado su comprensión. Este artículo pretende recuperar las proposiciones de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire y Alain Coulon sobre el tema, identificando cómo sus contribuciones

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil / smeneghel@furb.br / <https://orcid.org/0000-0002-7615-5784>.

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil / ratoliveira@furb.br / <https://orcid.org/0009-0009-1010-8908>.

<sup>3</sup> Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil / anelizetermann@gmail.com

han ido ampliando la comprensión de los factores que determinan la inclusión en la educación superior. Utilizando un abordaje cualitativo y apoyado en una revisión de obras seleccionadas, así como de bibliografía en el área, el estudio muestra la acumulación y ampliación de la comprensión sobre los factores involucrados en la promoción de la permanencia, el aprendizaje y el éxito académico. La visión basada en las condiciones socioculturales y económicas, desvelada por Bourdieu y Lahire, explica los elementos que ponen límites al éxito académico. Lahire y Charlot identifican a continuación la influencia de las instituciones y los actores académicos en la reducción de los efectos de las desigualdades sociales, construyendo la perspectiva de la promoción de la inclusión. Y Coulon explica que la inclusión de personas vulnerables requiere, además de políticas públicas de asistencia, políticas institucionales articuladas, que involucren también a la comunidad académica, para acoger y acompañar a los estudiantes, promoviendo su filiación académica. De esta forma, podemos ver que la inclusión de personas de grupos vulnerables requiere cambios en la forma en que el Estado y las instituciones de educación superior desarrollan políticas de acceso, permanencia y éxito, con vistas a una efectiva democratización social.

**Palabras-clave:** educación superior, inclusión, educación en América Latina, política educativa, universidad, democratización, afiliación académica, estudiante vulnerable, exclusión en la educación.

### **Abstract**

The elitist history of higher education in Latin America means that the recent idea and perception of the importance of including minority groups and those with vulnerable rights in academic institutions, which gained momentum at the end of the 20th century, is one of the main challenges to its democratization. Although the debate on the inclusion/exclusion of vulnerable people in higher education is recent in the region, since the 1960s various researchers have dedicated themselves to analyzing the factors related to these phenomena in educational systems, formulating theories that have marked their understanding. This article aims to recover the propositions of Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire and Alain Coulon on the subject, identifying how the contributions of these authors have gradually broadened the understanding of factors determining inclusion in higher education. Using a qualitative approach and supported by a review of selected works, as well as bibliography in the area, the study shows the accumulation and broadening of understanding of the factors involved in promoting permanence, learning and academic success. The view based on sociocultural and economic conditions, unveiled by Bourdieu and Lahire, makes explicit elements that determine limits to academic success. Lahire and Charlot went on to identify the influence of academic institutions and actors in reducing the effects of social inequalities, building the perspective of promoting inclusion. And Coulon explains that the inclusion of vulnerable people requires, in addition to public assistance policies, articulated institutional policies, also involving the academic community, to welcome and accompany students, promoting their academic affiliation. In this way, we can see that the inclusion of people from vulnerable groups requires changes in the way the state and higher education institutions develop policies for access, permanence and success, with a view to effective social democratization.

**Keywords:** higher education, inclusion, education in Latin America, education policy, university, democratization, academic affiliation, vulnerable student, exclusion in education.

## Introdução

Na América Latina, ainda que em muitos países a existência de instituições de Educação Superior (IES) remonte ao século XVI, estas foram criadas e mantidas para atender a necessidade de formar os quadros dirigentes das Colônias. Deste modo, elas auxiliavam a marcar no âmbito social que, de um lado, havia uma elite letrada e instruída, vinculada aos colonizadores, detentora do capital econômico, social e político; de outro, a maioria da população, constituída por uma massa de escravizados e por pequenos comerciantes e profissionais liberais, alijada de oportunidades de acessar os níveis básicos de escolarização e impossibilitada de buscar e reivindicar alterações nesta estrutura (Cunha, 1990).

As guerras e a formação de Estados independentes, no século XIX, não conseguiram alterar de modo significativo o papel das instituições de Educação Superior na região. O histórico da colonização escravagista e exploradora de riquezas dos séculos anteriores tornava premente aos países que recém se constituíam iniciar a construção de escolas e um sistema público de educação básica; deste modo, as IES existentes se mantiveram espaços frequentados e direcionados aos interesses da nova elite econômica dirigente das nações que se estabeleciam (Cunha, 1990).

Este atraso histórico na formação de sistemas educacionais nos países latino-americanos, aliado ao fato de que nas nações colonizadoras deste território as instituições acadêmicas não acompanhavam o desenvolvimento científico que adentrou suas congêneres europeias desde o século XVII<sup>4</sup>, também fazia das IES da região distantes e alheias à produção de conhecimento. Apenas no século XX houve, paulatinamente, a criação e expansão de universidades dedicadas à pesquisa, assim como de estruturas de fomento à ciência e ao desenvolvimento tecnológico (Trindade, 2000). Neste sentido, Dias (2017) destaca a importância do Manifesto de Córdoba, em 1918, na luta de grupos não pertencentes à elite por mais oportunidades de acesso às universidades, pela modernização de suas estruturas e democratização da gestão.

Após a 2<sup>a</sup> guerra mundial, as universidades de pesquisa já eram reconhecidas em todo o mundo como fundamentais ao desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países; a democratização do acesso, portanto, era reivindicada por jovens de camadas populares em todo o ocidente nas décadas de 1950 e 1960 (Dias, 2017). Mas, na América Latina, apenas no final do séc. XX e início do XXI teve início, de forma objetiva, a expansão de vagas e a ampliação das possibilidades de ingresso à ES para os grupos excluídos. Este processo teve apoio em diversas diretrizes de organismos internacionais que reconheciam a educação, inclusive a superior, como um bem público e um direito humano e social (Meneghel et al., 2018).

Este histórico elitista denota quanto ainda é recente o ideário e a percepção de importância da inclusão de grupos minoritários e com direitos vulnerados nas instituições de educação superior dos países latino-americanos, fazendo com que a alteração desta realidade se mantenha uma das principais barreiras à sua democratização (García de Fanelli, 2021). Neste contexto, a compreensão quanto às formas de modificar o cenário de exclusão tem sido, nos anos recentes, um grande desafio para os pesquisadores dedicados a este campo de estudos.

Este artigo objetiva analisar como a **inclusão de sujeitos vulnerados na educação superior** foi abordada por autores que, nas últimas décadas, foram reconhecidos por sua análise dos fatores determinantes deste fenômeno na educação. Nesta perspectiva, foram examinadas as contribuições de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire e Alain Coulon sobre a inclusão e exclusão estudantil, relacionando-as com a educação superior, a fim de ampliar o espectro de abordagem deste fenômeno e fundamentar novas percepções sobre o tema no âmbito das políticas públicas para este campo na América Latina.

O texto foi organizado da seguinte forma: inicialmente, explicitamos alguns conceitos e caracterizamos o debate sobre inclusão/exclusão na educação superior latino-americana; em seguida, apresentamos brevemente a metodologia. Na sequência, passamos à apreciação de cada um dos autores estudados destacando, em linhas gerais, suas principais contribuições à compreensão sobre o objeto de estudo; por fim, encerramos o texto com nossas considerações finais.

## Estado, instituições educativas e sujeitos vulnerados na educação superior

Quando o fenômeno da exclusão ou interrupção da longevidade escolar é causado pelo desamparo do Estado aos cidadãos, não permitindo que estes tenham condições objetivas ou subjetivas de manterem seus direitos sociais,

---

<sup>4</sup> Este foi consolidado com o estabelecimento do modelo de universidade moderna em Berlim, na Alemanha, em 1808, por Wilhelm Von Humboldt; este fez com que a pesquisa, e não o ensino, se tornasse a tarefa precípua destas instituições (Trindade, 2000).



dizemos que estes sujeitos são vulnerados (Soczek, 2008). A história de ausência de políticas públicas para atender às famílias latino-americanas na garantia de direitos básicos como saúde, alimentação, trabalho, moradia, assim como educação (entendida como oferta de condições de acesso, permanência e aprendizagem com vistas à conclusão de estudos), fez com que as instituições escolares fossem reprodutoras de práticas de exclusão de sujeitos vulnerados pelo Estado (Oliveira, 2020), por meio de práticas pedagógicas reducionistas (em especial, mas não apenas, de avaliação), que não consideravam os estudantes em seus potenciais de aprendizagem.

Dubet (2004) alerta que o modelo meritocrático das escolas, que ignora as desigualdades sociais vivenciadas por vulnerados, faz com que estes enfrentem, com dificuldades muito maiores que os demais estudantes, os desafios postos pelas instituições convencionais. Por sua vez, Rodrigues (2018) explicita a relação entre vulnerabilidade social e educacional, visível nas dificuldades de acesso e permanência na escola, e no aproveitamento e conclusão das etapas educacionais. No entanto, as instituições escolares, principalmente as públicas, são o equipamento estatal mais frequente dos territórios e principal referência das famílias para a concessão e/ou encaminhamento de suporte do Estado às crianças e adolescentes. Nesta condição, cabe a elas estarem atentas às demandas dos estudantes vulnerados, promovendo seu acesso ao conhecimento e aquisição de cidadania (Libâneo, 2001).

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores se dedicaram à compreensão da relação entre vulnerabilidade e exclusão, objetivando identificar as causas do que foi denominado ‘fracasso escolar’. No início, ela estava vinculada a elementos de ordem estritamente econômica e social; mas, aos poucos, foi revista e houve a construção de uma nova perspectiva: a da exclusão escolar, à medida que o debate incorporou o papel das instituições educativas e de seus agentes em meio a situações de abandono e evasão escolar (Patto, 1990).

Embora, na América Latina, estudos e análises sobre o tema não sejam recentes para a educação básica, as reflexões sobre inclusão no nível da educação superior parecem estar apenas iniciando. Elas começaram a ganhar relevância na I Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe<sup>5</sup> (CRESALC), realizada em Havana, Cuba (1996); desde então, foram incorporadas às Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) e às Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES)<sup>6</sup> subsequentes, sendo que a I CMES, realizada em Paris, em 1998, lhe conferiu notoriedade (Meneghel et al., 2018).

Sob esta égide, nas últimas duas décadas, diversos países da região viveram forte expansão de vagas e elaboração de políticas de acesso à educação superior. Para Leite e Genro (2012), porém, este movimento ocorreu visando atender às necessidades de políticas neoliberais de formação de mão-de-obra qualificada<sup>7</sup>, acentuando um processo de privatização e de comercialização da educação superior, iniciado na década de 1990. De fato, estudo de Ferreyra et al. (2017), elaborado para o Banco Mundial, mostra que, entre 2000 e 2013, a taxa bruta de matrícula na América Latina e Caribe aumentou de 21% para 43%, com criação de 2.300 novas IES e 30.000 novos cursos; a maioria destes, eram do setor privado mercantil. Cabe considerar, porém, que neste período as universidades e a educação, em geral, voltaram a ter mais recursos públicos, com maior incremento de estudantes se beneficiando de políticas de ação afirmativa, que buscaram atingir grupos historicamente excluídos da educação superior: pessoas de famílias baixa-renda, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência. Deste modo, com apoio em bolsas de estudo e financiamento estudantil, os 50% mais pobres da população, que representavam 16% dos alunos da ES em 2000, passaram para 25% em 2013.

Não obstante, e a despeito do forte incremento de matrículas na América Latina, seguem altíssimos os índices de desistência e evasão, especialmente no âmbito da população de vulnerados, como mostram dados do relatório da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI, 2024). Para Ferreyra et al. (2017), os principais fatores de evasão se relacionam a: despreparo acadêmico (baixa qualidade do ensino médio); falta de recursos financeiros (que faz a maioria dos estudantes conciliar estudo e trabalho, foco de suas atividades); longa duração de alguns cursos; e falta de flexibilidade para transferências entre cursos e instituições.

A metodologia de aferição de evasão é controversa em quase todo o mundo, como mostram Coimbra et al. (2021), que sugerem esta seja definida segundo três fatores: (i) externalidades - por causas externas, involuntárias e de força maior; (ii) para inserção - busca individual por novas oportunidades de estudo, sem vinculação direta com a qualidade do curso

<sup>5</sup> A CRESALC (1996), preparatória à Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 1998, reuniu países da América Latina e Caribe para debater princípios que deveriam embasar mudanças nos sistemas de educação superior de todo o mundo; ao final do evento, foram definidos fundamentais, dentre outros: equidade, justiça e respeito aos direitos humanos (Bernheim; Segreña, 2018).

<sup>6</sup> As Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) foram realizadas em Cartagena de Índias (Colômbia, 2008) e Córdoba (Argentina, 2018). As Conferências Mundiais, por sua vez, inicialmente ocorreram em Paris (1998; 2009); a última foi em Barcelona (2022).

<sup>7</sup> Segundo as autoras, na maior parte dos países a expansão se deu no âmbito do sistema educativo privado, com cobrança de taxas de matrícula, ainda que com suporte de recursos públicos, alteração dos percentuais orçamentários para educação superior de cada país e submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais.

ou instituição; (iii) por exclusão - perda de vínculo devido a um problema social, que acabariam por revelar um fracasso institucional e/ou a incapacidade do Estado de garantir o acesso a um direito. Seriam motivadores da evasão por exclusão problemas relacionados aos cursos (prática pedagógica de docentes; currículos; distanciamento entre teoria e prática); às instituições (poucas ou inacessíveis oportunidades acadêmicas; insuficiente estrutura de apoio ao ensino) e vulnerabilidades sociais (renda, gênero, raça, violência, preconceito, discriminação, deficiência).

A dificuldade de estabelecer parâmetros comuns de análise da evasão praticamente impossibilita pesquisas com dados comparativos na América Latina. No entanto, algumas delas realizadas no âmbito dos países e instituições, mostram que os índices não são positivos. No caso do Brasil, por exemplo, estudo elaborado pela associação de mantenedoras de ensino superior<sup>8</sup>, que acompanhou os ingressantes entre 2017 e 2021, identificou que 55,5% desistiram do curso; 18,1% continuavam matriculados e apenas 26,3% concluíram no tempo devido. Também Ferreyra et al. (2017), em pesquisa com países latino-americanos em 2013, apontaram que dentre a população de 25 a 29 anos que havia iniciado um curso superior em algum momento anterior, cerca de metade não finalizou seus estudos.

## Metodologia

Este texto tem abordagem qualitativa (Creswell, 2010), à medida que analisa processos organizados “em torno do contexto social, político ou histórico do problema estudado” (p. 209). Ele deriva, inicialmente, de revisão bibliográfica sobre as políticas de inclusão de grupos vulnerados na educação superior, ocorrido na América Latina nas últimas duas décadas. E, em momento posterior, efetuamos o aprofundamento no estudo de autores que se dedicaram à compreensão deste fenômeno com outra perspectiva: a da inserção destes grupos no interior das instituições.

Neste contexto, foram identificados autores que se dedicaram ao estudo da exclusão/inclusão educacional, e selecionadas algumas de suas obras atinentes ao tema. Foram objeto de análise: de Pierre Bourdieu (1930-2002), ‘*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*’ e ‘*Os três estados do capital cultural*’ (2002); de Bernard Lahire, ‘*Sucesso escolar em meios populares*’ (1997); de Bernard Charlot, ‘*Da relação com o saber*’ (2000); e, de Alain Coulon, ‘*A condição de Estudante*’ (2008). Vale ressaltar que, embora tenhamos concentrado a análise nos materiais citados, também houve apoio na apreciação de outras produções dos autores, visando melhor contextualizar suas contribuições.

Este estudo foi fundamentado na análise de conteúdo (Bardin, 2021), e tomamos como unidade de análise os livros/produções selecionados. Nos próximos tópicos, vamos expor como cada autor compreendeu o objeto – a exclusão/inclusão educativa. E como o acúmulo de conhecimentos sobre a complexidade deste fenômeno, para além de um novo olhar sobre ele, permite redimensionar o papel do Estado e, também, das instituições, com vistas à promoção do direito à educação superior.

## Desvelando o fracasso – Bourdieu e Lahire

O sociólogo Pierre Bourdieu pesquisou o papel da escola em face das desigualdades sociais; ele identificou diferenças significativas entre estudantes de classes populares e os que viviam em ambientes com acesso à cultura e estímulos de aprendizagem (Bourdieu, 2002b). Bourdieu compara o capitalismo como uma engrenagem mecânica, no qual as pessoas, a partir de suas condições reais de existência e de relações sociais, que limitam o acesso à escolarização. Esta, por sua vez, gera baixos níveis de qualificação para o trabalho, determinando baixa remuneração e ganhos que permitem a elas viver apenas em torno da garantia da sobrevivência. Neste contexto, tanto a escola e o sistema de ensino se revelam atuando a favor de uma estrutura social dividida em classes<sup>9</sup>.

O autor elaborou o conceito de “capital cultural”, que se apresenta de três formas ou estados: objetivado, institucionalizado e incorporado. O capital cultural incorporado é aquele que se torna parte integrante da pessoa, referindo-se às “disposições duráveis do organismo” e decorrentes de todas as experiências de percepção, apreciação

<sup>8</sup> ver: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>.

<sup>9</sup> No que tange ao conceito de dominação, Bourdieu concorda com Marx sobre as relações de dominação e exploração social. Contudo, Marx se dedicou à ‘estrutura’ que a mantém, em suas determinações econômicas; e Bourdieu, tendo incorporado este aspecto, buscou desvendar estas relações no campo cultural e simbólico (superestrutura). (Burawoy, 2010).

e ação - que Bourdieu (2002b) denominou *habitus*. O estado do capital objetivado contempla livros, quadros, revistas, obras de arte, teatros, dentre outros; estes compõem um repertório de conhecimentos que, complementares à escola, se fazem transmissíveis em sua materialidade. Por fim, o capital institucional ou institucionalizado está ligado à vida acadêmica, na forma de títulos e certificados escolares, diplomas ou semelhantes, que legitimam os saberes adquiridos, estabelecendo uma convertibilidade do capital cultural em capital econômico, conferindo valor ao investimento escolar.

O capital cultural resulta, na sua transmissão, portanto, do investimento doméstico, ou seja, da família - em tempo e recursos. Por isso, ele é considerado central para explicar sociologicamente a diferença de desempenho escolar observado entre estudantes oriundos de diversos meios sociais. À medida que este conceito compreende o processo de transmissão da herança cultural como decorrente das condições e origem social da família, Bourdieu condiciona as chances de um indivíduo vivenciar e acessar a cultura (teatros, livros, bibliotecas, eventos culturais e a própria escola) ao capital cultural incorporado pela família, fundamental para a aprendizagem. Quanto maior o acesso às variadas formas de capital cultural, melhor será o desempenho escolar (Bourdieu, 2002b).

No processo de transmissão do capital cultural, são beneficiados os estudantes cujos pais, ou mesmo algum outro familiar, têm nível cultural mais elevado, concedendo a eles maiores chances de serem bem-sucedidos na escolarização. Nas palavras do autor: “Compreende-se porque a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural” (Bourdieu, 2002a, p. 48).

Neste contexto, um dos elementos a destacar no meio familiar e contexto social é a modalidade da língua falada, pois a incorporação de um vocabulário mais rico permite ao estudante menores dificuldades nas atividades da escola, conferindo maior destreza na adequação ao discurso acadêmico: “o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo”. (Bourdieu, 2002a, p. 56).

Mas, no que refere à educação superior, Bourdieu afirma haver uma “inércia cultural”, à medida que haveria “nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior, o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 2002a, p. 41). Assim, ao reproduzir as desigualdades da sociedade, o sistema educacional impediria estudantes de classes populares de chegarem às universidades. Para alterar este sistema, o espaço de socialização e aprendizagem chamado “escola” precisaria ser reinventado e renovar-se, de modo a contribuir para que estudantes vulnerados também tenham oportunidades de chegar à escola e nela ter êxito (Bourdieu, 2002a).

Para o autor, portanto, a escola perpetua as desigualdades sociais, e o faz à medida que responsabiliza diretamente o estudante por seu fracasso, mesmo após uma longa escolaridade (no ensino fundamental, médio ou educação superior), muitas vezes paga com sacrifícios e que, ao final, concede um diploma talvez já desvalorizado (Bourdieu, 2002a). Deste modo o sistema escolar, pautado na igualdade e universalidade, mascara práticas pedagógicas excludentes, sendo indiferente às desigualdades reais. Há uma perversidade neste processo, pois estudantes vulnerados “estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir, cada vez mais, a identidade social [...]”. (Bourdieu & Champgne, 1997, p. 483).

Bourdieu chama atenção para não incorrermos em uma visão simplista acerca de alguns indivíduos que obtêm “sucesso excepcional”, identificando-o como decorrente de esforços pessoais ou dons; nestes casos, considera o autor que os indivíduos conseguiram escapar da lógica seletiva e desigual da escola conservadora que destina aos oriundos de classes desfavorecidas a sua condição de inferioridade na sociedade. Afirma que pouco se questiona a especificidade do sistema escolar e seu funcionamento no sentido de conservar a estrutura social, que “transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural” (Bourdieu, 2002a, p. 59).

Bernard Lahire (1997), também sociólogo, ao pesquisar o fracasso e sucesso escolar nos meios populares na escola primária, valeu-se de conceitos de Bourdieu, inclusive o de capital cultural. Lahire avançou na análise de como o acesso a bens culturais (livros, música, cinema), além do capital cultural familiar (relações sociais, costumes, crenças e maneira de agir), assim como determinadas heranças culturais, precisam de ambiente e contexto adequados para sua apropriação. A investigação deste autor mostrou que o desempenho escolar, correspondente ao fracasso ou ao sucesso, não está necessariamente ligado às condições socioeconômicas. Pois, ainda que ele tenha clareza quanto à importância das diferenças/posições sociais dos indivíduos, ele põe em evidência razões culturais mais amplas.



No entendimento de Lahire (1997), muitos pais se sacrificam para que os filhos prossigam na escola. O investimento na socialização dos filhos se dá de maneira árdua, em um necessário esforço para que eles acessem estas instituições, incentivando os estudos; assim, tentam prover à prole aquilo que, para eles, foi inacessível devido a variáveis econômicas que fizeram ou fazem parte de suas trajetórias. Ainda que os pais não possam acompanhar os filhos de forma controlada, se apoiam na possibilidade de que estes desenvolvam autodisciplina para avançar na escolaridade.

A socialização de um indivíduo, para Lahire, é dividida em dois períodos: o “primário”, vivenciado essencialmente no meio familiar, e o “secundário”, que se dá no convívio em outros espaços, com outros indivíduos – escolas, grupos de pares, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, culturais, esportivas (Lahire, 2015). Essas socializações se complementam, pois, a partir do período secundário, os indivíduos incorporam e ressignificam as referências culturais e sociais recebidas, formando sua identidade (seu pensar, sentir, agir) e definindo sua inserção na sociedade. “As experiências sociais anteriores vividas pelos adultos em universos culturais religiosos, administrativos, políticos, econômicos muito diferentes não as ajudam a se orientar com facilidade nas novas formas de relações sociais” (Lahire, 1997, p. 79); assim, estes percursos de imigração são proximidades e distanciamentos de novas situações sociais.

Para Lahire, a linguagem tem importante papel na escolarização, pois as estruturas mentais dos sujeitos são elaboradas por meio de práticas de linguagem. No processo de incorporação de como atuam as estruturas objetivas (o modo como será compreendida a realidade social), a linguagem tem papel fundamental na forma com que as múltiplas situações sociais são assimiladas pelos indivíduos, o que ocorre de forma interdependente, por lógicas próprias, sendo as estruturas cognitivas produtos de interiorização das estruturas objetivas.

Uma questão abordada por Lahire, que afeta a longevidade escolar dos estudantes, é o fato de pais com baixa renda (e, conseqüentemente, escolaridade) terem fragilidades de leitura, escrita, cálculo e memória; estas geram dificuldades e incapacidade de ajudar os filhos em suas tarefas, expondo seus filhos a certos traumas e angústias. A falta de condições de transmitir capital cultural de uma geração a outra também tende a provocar bloqueios nos filhos, de forma que as dificuldades dos pais passam a ser vistas como questões hereditárias, de família. O autor observa que estas situações tendem a limitar o acesso de jovens à educação superior, devido à ausência de estímulos para que os filhos se sintam aptos e capazes de ascender a este nível de formação. Afinal, na universidade os conhecimentos de língua e cultura, ambos presentes nos processos sociais fundamentais, vão ser solicitados de forma rigorosa.

Diante do exposto, Lahire desvenda a razão pela qual o acesso a bens culturais não é suficiente para o sucesso escolar; aponta serem necessárias algumas condições – sociais, educacionais, temporais e estruturantes - para a efetiva assimilação de referências culturais. Assim, filhos de pais trabalhadores de classes populares não alcançam adquirir o que a escola valoriza, uma vez que ela apenas legitima a herança cultural das camadas estabelecidas social e economicamente, e está fechada às diversidades. Daí a tendência de culpabilização da família quando o estudante não atende às exigências de saberes impostas pelos currículos. Também por esta razão, estudantes de classe média ou periférica tendem a uma trajetória de aprendizagem mais árdua, intensa e laboriosa, sem ainda contar com o auxílio (e, por vezes) encorajamento familiar.

### **Abrindo caminhos à inclusão – Charlot e Coulon**

Podemos dizer que os estudos do filósofo Bernard Charlot e do sociólogo Alain Colon deram início a uma nova perspectiva sobre a inclusão na educação superior. Charlot (2000), ao abordar a relação do saber com a escola, afirma que não existe o fenômeno fracasso escolar, mas, sim, alunos em situações de um fracasso decorrente de vários fatores, devido à forma com que estes sujeitos estabelecem sua relação de saber com o mundo, consigo mesmos e com os outros (dimensão epistêmica e identitária). Para este autor, os estudantes precisam estar engajados com o desejo de saber e aprender; e, para que esta aprendizagem seja internalizada, precisa passar por três dimensões: o vivido (a informação), o percebido (saber) e o concebido (conhecimento). Pois, é nesta relação do indivíduo com o coletivo (mundo), que se faz a necessária atribuição/compreensão do sentido, isto é, quando algo passa a adquirir significado.

Para o autor, a educação precisa ser compreendida em sua dimensão ampla, envolvendo os âmbitos cultural e social, além da relação do sujeito com o aprender. “Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz” (Charlot, 2005, p. 42). Daí a importância da conexão entre linguagem e cultura, que se dá na escola, dado o vínculo que estabelecem entre saber, sistema escolar e estrutura das relações de classe. Além disso, políticas e práticas pedagógicas também produzem efeitos sobre o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Pois estas não se dão na mesma frequência, não é homogênea e tampouco



pode ser deduzida somente da posição social de um sujeito. "Em outras palavras: se quer compreender a desigualdade social perante a escola, é preciso se interessar por essa relação" (Charlot, 2005, p. 38).

A relação do sujeito com a sua identidade, também tem uma relação com o saber, emerge da singularidade de suas histórias, que pode ou não ter influências do ambiente ou do meio; sendo assim, pode haver sentido ou não nas situações inerentes ao grupo social a qual pertence. Isso quer dizer que, nesta ótica, é um equívoco generalizar as trajetórias dos indivíduos como se fossem uma só, de forma determinista; por isso, por mais que as instituições escolares trabalhem em uma perspectiva coletiva de inclusão, há de se levar em consideração as individualidades dessas trajetórias, identificando os processos que estruturam a realidade, seja do sujeito, da instituição ou de um sistema. Assim, Charlot considera que, na compreensão do sucesso ou fracasso escolar, as relações familiares e a história de vida do sujeito precisam ser analisadas de forma ampla e complexa; como exemplo, indica que dois irmãos podem ter trajetórias distintas, mesmo pertencendo à mesma família.

Nesta perspectiva, podemos depreender que o êxito acadêmico na universidade implica que o estudante tenha, em sua história de vida, costumes, hábitos, crenças e um sistema de aprendizagem adquiridos ao longo de seu percurso na educação básica. Caso estes elementos não tenham sido bem desenvolvidos em sua história, este estudante precisa ser acolhido para, de maneira respeitosa, aprender a criar relações entre suas vivências e as experiências com os novos conhecimentos a que está sendo exposto.

Também as relações com professores e colegas são fundamentais à aquisição de meios para compreender o mundo. Já observava Charlot (1996) que as amizades nascidas na escola se revelam muito fortes e pesam na história escolar. Com relação aos professores, o autor menciona que há uma forte correlação entre "gostar do professor" e "gostar da matéria" no que refere à aprendizagem. De igual maneira, no que tange à educação superior, estes aspectos se tornam elementos de acolhida, identificação e pertencimento do estudante à instituição, concorrendo para sua permanência nos estudos.

Mesmo que alguns jovens tenham as condições de existência estruturadas por iguais vivências de relações sociais, isso não quer dizer que sejam determinantes na relação do saber e com a escola, pois esta é uma relação singular (Charlot, 1996). O autor chama a atenção para o fato de que, para alguns estudantes vulnerados, há um vínculo mais estreito entre escola e profissão, pois há uma tensão posta na falsa equivalência de que o sucesso escolar lhe assegurará uma "boa vida", com dinheiro e esperança de uma "outra vida".

Por este viés, segundo Charlot, a oferta de condições para **construir** a formação acadêmica, em um processo atento à diversidade e ao debate, o qual permite ressignificar experiências, necessariamente envolve o professor, a comunidade escolar e a sociedade. É determinante, portanto, o diálogo e respeito entre professores e estudantes, em uma relação em que o primeiro não desiste de ensinar, e os demais não desistem da escola.

O sociólogo Alain Coulon (2008), por sua vez, pesquisou as causas pelas quais um grande número de estudantes vulnerados chega à universidade e, logo depois, tranca a matrícula ou apenas evade, tardando a concluir sua qualificação e, não raro, sua inserção no mercado de trabalho. Ele percebeu que muitos vivenciam a entrada na universidade de forma traumática e solitária, principalmente os provenientes da escola pública; estes frequentemente finalizam estudos fora do período esperado, em razão de percalços pessoais ou falta de qualidade das instituições que frequentaram.

Para Coulon (2008), todo ingresso na universidade é marcado por estranhamentos que perpassam o necessário processo de aprendizagem do 'ofício de estudante' e da aquisição do sentimento de pertencimento institucional. A aprendizagem deste 'ofício' é entendida como o "aprender a tornar-se um estudante profissional" (p. 36), envolvendo o que o autor denominou de 'afiliação universitária', definida como "[...] método por meio do qual alguém [estudante] adquire um status social novo" (p. 31).

Dentre as várias rupturas na passagem de aluno de Ensino Médio para o estudante de universidade, está a conquista da autorregulação da aprendizagem; este será seu ofício, aprender a gerenciar os estudos superiores como um profissional. A afiliação universitária está relacionada, portanto, à trajetória desde a educação básica à superior, em um movimento de evolução da condição de aluno para estudante, de modo a serem adquiridos autonomia nos estudos, hábitos de leitura e escrita, dentre outros. A constituição deste *habitus* permite que um estudante seja reconhecido como tal (Coulon, 2017, p. 1247). Nas palavras do autor, "Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada" (Coulon, 2008, p. 34).

Importa destacar que o tornar-se e sentir-se membro afiliado não ocorre espontaneamente, mas exige atitude ativa por parte de cada estudante. Diversos autores destacam que o sucesso acadêmico depende de avanços neste processo, que tende a ser tranquilo quando a bagagem adquirida na educação básica foi de qualidade. No entanto, se fracassarem

na afiliação, não obterão sucesso. E os desafios são postos, ainda mais fortemente, aos estudantes da primeira geração de suas famílias na educação superior, pois, geralmente, têm baixa renda (Garcia de Fanelli, 2021).

Coulon (2008, p. 32) considera que os primeiros meses na universidade correspondem a um processo de três fases:

- tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- tempo da aprendizagem, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- e, por fim, o *tempo de afiliação* [ênfase adicionada], que é o de manejo relativo das regras identificando especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las.

Para que a afiliação ocorra, Coulon (2008) identifica que cabe à universidade responsabilizar-se por ações de acolhimento e integração dos estudantes à cultura institucional, por meio de políticas de acolhimento, principalmente àqueles cuja bagagem de formação educacional básica é defasada. Ele recomenda, portanto, que sejam adotados dispositivos institucionais para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, em virtude de diferenças na duração dos horários das disciplinas e ritmo de trabalho; adoção de mecanismos para localizarem-se nos espaços institucionais, que tendem a ser amplos e apresentam muitas divisões departamentais (assim como siglas), além de tempo para assimilarem um número expressivo de regras complexas, próprias da academia e intimamente ligadas com a relação com o saber.

A vivência nos espaços universitários, segundo Coulon, tem um papel importante na identidade e cultura estudantis, à medida que permitem desenvolver um sentimento de pertencimento e de integração. Entretanto, nem todas as IES possuem espaços ampliados de convivência. Cabe, ainda, considerar a situação dos estudantes trabalhadores, que dispõem de pouco tempo para usufruir dos ambientes acadêmicos.

Para estar afiliado, o estudante precisa de duas aquisições: a afiliação institucional e a intelectual. A primeira implica em conseguir compreender, interpretar e utilizar as regras e os múltiplos dispositivos institucionais, localizando-se e transitando nos espaços acadêmicos. A segunda, denominada afiliação intelectual, é a capacidade de demonstrar a aprendizagem do trabalho acadêmico, que exige domínios de “redação, de expressão oral, de usar a palavra, de ler de forma eficiente, de concentração, de manejar a biblioteca, etc” (Coulon, 2008, p. 236). A afiliação estudantil, portanto, não se limita à compreensão de componentes curriculares específicos dos cursos, mas também envolve a apropriação de códigos, valores, símbolos e linguagens da instituição.

No que corresponde à afiliação intelectual, Coulon identificou como um problema a escrita acadêmica de estudantes mais velhos, que trabalham, pois estes abandonaram a leitura há algum tempo antes de ingressarem à universidade, em alguns casos, há mais de dez anos. Nesta condição, tendem a um vocabulário mais reduzido, o que constrange alguns deles a não buscar uma participação mais ativa das aulas, devido à falta de domínio linguístico. “O mundo da universidade não é o mundo de todo mundo, o que prova que é um ofício” (Coulon, 2008, p. 99). O autor também destaca a mudança de expressões linguísticas, do tempo escolar para a deste novo mundo (universitário), que aos poucos precisam ser apreendidas.

Quando os estudantes se sentem afiliados (tanto no plano institucional quanto no plano intelectual), começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. “Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado” (Coulon, 2017, p. 1247). Algumas normas são construídas na lógica do raciocínio da própria instituição, de forma presumida, de modo que somente um estudante afiliado consegue entender a informação - não tão clara a todos os que chegam. E todo este processo de afiliação, de extrema importância, demanda que instituições de ensino e seus agentes assumam sua enorme responsabilidade na acolhida dos estudantes, organizando sua inserção na vida acadêmica.

Para Sampaio (2011), as contribuições de Coulon (2008) são relevantes por duas razões. Primeira: ao construir o conceito de afiliação à universidade, o autor auxilia a compreender o fracasso e abandono dos estudantes, trazendo hipóteses e sugestões de como trabalhar esse fenômeno. Segunda: ele mostra a importância de pesquisas com base na etnometodologia<sup>10</sup> das ciências humanas, a partir do campo do conhecimento e da interação que ocorre na troca de informações por meio do convívio social - algo pouco explorado pelos pesquisadores.

Na pesquisa de Coulon (2008), os estudantes fizeram menção aos estilos pedagógicos de alguns professores, apontando algumas metodologias como pouco eficazes para a aprendizagem. O autor explica que, na educação superior, a

<sup>10</sup> Estudo dos etnométodos que constituem a vida social (Coulon, 2008).

mudança no processo de ensino coloca o estudante na posição de co-responsável na aquisição de saberes, o que pode causar estranhamento em primeiro momento. No entanto, alerta que não podem ocorrer posturas arrogantes, controladoras e autoritárias por parte dos docentes, que dificultam e tensionam a relação com os estudantes. Neste contexto, considera como uma boa prática institucional que, nas disciplinas dos primeiros semestres, os professores buscassem conhecer seus estudantes, auxiliando-os a estabelecer uma boa relação com o saber e, por consequência, com a universidade.

As reflexões dos autores analisados neste estudo permitem pensar a educação como um processo histórico e cultural, em que o sujeito experimenta no mundo diferentes vivências, umas mais exitosas, outras nem tanto, e as carrega consigo na escola e na universidade, que devem saber respeitar e acolher sua singularidade. As instituições educativas, conforme Lahire (2008), são os espaços sociais, após a família, mais vivenciados pelos estudantes. Cabe a elas, portanto, promover seu acolhimento, com base nos princípios de uma pedagogia que tenha por propósito valorizar e fortalecer os estudantes em sua autonomia, a fim de que o processo educativo os apoie a serem sujeitos ativos, desde o início de sua trajetória escolar.

Para que isso ocorra, a formação docente precisa estar comprometida com o engajamento estudantil na vida universitária, de forma a garantir o direito à educação, por meio de estratégias de permanência e obtenção de sucesso acadêmico. Conforme Farias (2021), compreender as variáveis que impactam nas diferentes trajetórias é fundamental para ações institucionais de inclusão e enfrentamento dos desafios do contexto universitário.

A inclusão na educação superior, portanto, demanda não somente rever organização de conteúdos e componentes curriculares, mas pensar mecanismos de acompanhamento do estudante (tutorias), tendo claro que ele deve ser o protagonista do seu processo educativo. Pois cabe a ele aprender a ser estudante, em uma evolução da sua condição inicial, para a qual se faz necessário adquirir autonomia de estudos, hábitos de leitura e escrita, dentre outros.

Nessa dimensão, fica clara a necessidade de que os estudantes sejam cuidados e tutorados nas instituições de educação superior, para que aprendam a ser e se sintam estudantes, adquirindo "capacidade de transformar as instruções intelectuais, que balizam sem cessar os percursos de um estudante, em ações práticas" (Coulon, 2017, p. 1249).

## Considerações finais

As contribuições dos autores analisados para nossa compreensão sobre os processos de inclusão e exclusão na educação superior são inestimáveis. Pierre Bourdieu e Bernard Lahire mostram que o movimento de interrupção de trajetórias escolares das camadas populares e vulneradas é, em geral, ocasionado pela falta de acesso ou limitação de políticas públicas voltadas à inclusão. Bourdieu desvela como este insucesso está vinculado aos conceitos de capital social e cultural (para além de questões econômicas), dando impulso à interpretação de Bernard Lahire que, a partir dos mesmos conceitos, analisa como distintas configurações familiares e sociais interferem nos resultados escolares (fracasso/sucesso) e compõem e estruturam uma enorme gama de processos e relações sociais.

Bernard Charlot analisa as relações estabelecidas pelos estudantes com o saber/conhecimento, por meio de professores e escola, para a aquisição de aprendizagem significativa. E Alain Coulon, ao desenvolver o conceito de 'afiliação universitária', desenvolve a perspectiva de como instituições e comunidade acadêmica podem auxiliar no processo de afiliação. Ambos enfatizam a inclusão como resultado do investimento em políticas e programas institucionais, que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, sendo planejadas *para e com eles*. De outra forma, os estudantes não farão mais do que buscar atender a sistemas de formação acadêmica que, por sua natureza intrínseca, são excludentes, à medida que visam apenas 'checar' o quanto eles correspondem (ou não) às diversas expectativas impostas pelo *status quo* de uma sociedade que apenas legitima as disparidades sociais.

Coulon alerta, direta e indiretamente, que há necessidade de políticas de promoção à inclusão de estudantes vulnerados na educação superior para além das elaboradas por estruturas de assistência; pois, em geral, embora os apoios objetivos (bolsas, acesso a restaurantes e moradia universitária) sejam fundamentais, eles não são suficientes para a permanência e sucesso, tampouco para a afiliação. Ou seja: é preciso projetos institucionais que, atentos às vulnerabilidades e especificidades dos grupos vulnerados, se ocupem de mobilizar a comunidade acadêmica (docentes, colegas, servidores técnico-administrativos) com vistas à inclusão.

Os autores alertam para a necessidade de os estudantes constituírem autonomia intelectual ao longo do processo de escolarização. Na infância e adolescência, se eles têm o apoio e incentivo da família, recebem influência da cultura familiar, criam fortes laços de amizade com os colegas de escola e frequentam instituições escolares que consolidam práticas culturais e sociais, a construção de autonomia é facilitada. Quando acessam a educação superior, já adultos, embora tenham histórias singulares, estão melhor preparados para construir novas relações com a instituição, colegas, professores e com o saber – para uma nova afiliação. Quando, porém, os estudantes e suas famílias são de grupos vulnerados, é muito difícil consigam romper, sozinhos, as muitas barreiras para alcançarem a educação superior e a afiliação acadêmica.

As análises dos autores têm enorme importância para a compreensão sobre como o histórico elitista com que foram instituídas e organizadas as instituições de educação superior da América Latina têm contribuído, há séculos, para a inclusão de sujeitos vulnerados na educação superior. No processo de afiliação, é importante haja dois movimentos: a mobilização do estudante na aprendizagem do ofício de estudante e, também, a responsabilização das instituições, como um todo, na oferta de planos e estratégias para incorporar trabalhadores-estudantes, sem capital cultural e autonomia nos estudos, e sem saber como lidar com o universo acadêmico que lhes é, em tudo, absolutamente estranho.

Ainda que haja políticas de inclusão para o acesso destes grupos, as debilidades da formação na educação básica, a falta de recursos para se adaptarem às práticas universitárias (em especial adequação de linguagem) e a ausência de políticas de afiliação faz com que as condições de permanência sejam afetadas. As instituições de educação superior não podem, portanto, se manterem como um sistema elitista, que reafirma desigualdades e exclui cidadãos. Há que avançar em outras formas de organização, de modo que, sem deixarem seu papel de promotoras da cultura científica e acadêmica, também sejam promotoras de equidade e inclusão social.

Cabe às universidades, portanto, repensar metodologias e práticas docentes, que tendem a ser pouco atrativas e descontextualizadas da realidade dos estudantes (Farias, 2021). E, ao Estado, rever os processos de formação inicial e continuada de professores, desde a educação básica, assim como os pisos salariais e planos de promoção de carreira. A ausência de políticas de valorização destes profissionais é preocupante, pois praticamente não existem cenários promissores para a carreira docente nos países da América Latina (Gatti, 2017).

Os problemas relacionados à inclusão na educação superior ainda são direcionados aos estudantes, que terminam penalizados por fenômenos ou problemas que estão fora de sua alçada. Cabe às instituições assumir a responsabilidade pela afiliação, além de qualidade. E, ao Estado, pensar em políticas públicas para este campo na América Latina, para que o acesso, permanência e êxito na formação, fundamento da democratização, esteja presente em toda a América Latina. Em uma sociedade justa, não podemos perder de vista a igualdade de oportunidades que tem a finalidade de reduzir as desigualdades sociais (Dubet, 2004), principalmente no sistema educacional.

## Referências bibliográficas

Bardin, L. (2021). *Análise do Conteúdo*. Edições 70.

Bernheim, C. T. & Segrera, F. L. (2018). La Conferencia Regional de educación superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina. In S. M. Meneghel, M. Camargo y P. Speller (orgs.). *De Habana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América-Latina*. 73-102. Editora Nova Letra.

Bourdieu, P. (2002a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. Nogueira & A. Catani (orgs). *Escritos de Educação*. (4a ed., Aparecida Joly Gouveia Trad., pp.39-64). Vozes.

Bourdieu, P. (2002b). Os três estados do capital cultural. In M. Nogueira & A. Catani (orgs). *Escritos de Educação*. (4a. ed., Aparecida Joly Gouveia Trad., pp. 73-79. Vozes.

Bourdieu, P. & Champgne, P. (1997). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu (Org). *A miséria do mundo*. (pp. 481-486). Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1993) [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3253035/mod\\_resource/content/1/Aula%2010%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3253035/mod_resource/content/1/Aula%2010%20.pdf).

Burawoy, M. (2010). *O marxismo encontra Bourdieu*. Editora Unicamp.



- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 47-63.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Artes Médicas.
- Coimbra, C. L., Silva, L. B. & Costa, N. C. D. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47, e228764. <https://www.scielo.br/ep/a/WRKk9JVNBnJJsNnyNkFfJQj/#>.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Edufba.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43, 1239-1250. <https://www.scielo.br/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Tradução Magda Lopes. Artmed.
- Cunha, L. A. (1990). *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Francisco Alves.
- Dias, M. A. R. (2017). *Educação superior como bem público perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba*. AUGM, Montevideu.
- Dubet, F. (2004) O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, 34, 539-555. <https://www.scielo.br/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>
- Farias, R. V. (2021). *Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: Um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba* (Tese de doutorado, Universidade do Minho). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/78216/1/Rebeca%20Vinagre%20Farias.pdf>
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., Paz, F. H. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/80c1452d-4a64-40a4-8f03-1384bff155b4/content>
- García de Fanelli, A. (2021). *Políticas para promover o acesso equitativo à educação superior latino-americana*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345_por)
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17, 53, 2017, 721-737. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>
- Lahire, B. (1997). *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Ática.
- Lahire, B. (2015). A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, 41, 1393-1404. <https://www.scielo.br/ep/a/Psk6v9crGTjWcs9QmJdLfsD/?lang=pt#>.
- Leite, D. B. C. & Genro, M. E. H. (2012). Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17, 3, 763-785.
- Libâneo, J. C. (2001) Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, [S. I.], 17, 153-176. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci_abstract).
- Meneghel, S. M., Camargo, M. S. de. & Speller, P. (2018) *De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina*. (e-book). Editora Nova Letra. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/De%20Havana%20a%20Co%CC%81rdoba%20-%20Duas%20de%CC%81cadas%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Superior%20na%20AL&C.pdf>.
- Organização dos Estados Ibero-americanos [OEI] (2024). Panorama de la educación superior en iberoamérica a través de los indicadores de la Red Índices. *Papeles del Observatorio*, <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>
- Oliveira, D. A. (2020). Regressão Conservadora e Ameaças às Políticas Públicas em Educação na América Latina. *Revista Temas Em Educação*, 29(3). <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.56014>.
- Patto, M. H. d. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.

Rodrigues, W. (2018). Construindo o conceito de vulnerabilidade educacional. *Revista Panorâmica online*, 24, 151-160. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/755>.

Sampaio, S.M.R. (org.) (2011). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. EDUFBA. <http://books.scielo.org>

Soczek, D. (2008). Vulnerabilidade social e Novos direitos: reflexões e perspectivas. *Espaço Jurídico Journal of Law [EJL]*, 9(1), 19–30. <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1902>.

Trindade, H. (2000). Saber e Poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, 14(40), 122-133.

Fecha de recepción: 21-5-2024

Fecha de aceptación: 18-7-2024



# El inicio universitario mediado por tecnologías digitales. El Gabinete de Experiencias Pedagógicas: pensamiento y habla (GEP), UNPA

University beginnings mediated by digital technologies. The Pedagogical Experiences Cabinet: Thought and Speech (GEP), UNPA

ARROYO, Mariana del V.<sup>1</sup>, LUCERO, Miriam A.<sup>2</sup> y LUISI, María C.<sup>3</sup>

Arroyo, M. del V., Lucero, M. A. y Luisi, M. C. (2024). El inicio universitario mediado por tecnologías digitales. El Gabinete de Experiencias Pedagógicas: pensamiento y habla (GEP), UNPA. *RELAPAE*, (20), pp. 52-61.

## Resumen

Este artículo se propone abordar el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación superior, específicamente en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). La transición abrupta al aprendizaje virtual presenta desafíos significativos, exacerbando las desigualdades existentes entre los y las estudiantes. Muchos docentes y estudiantes enfrentaron dificultades para adaptarse a las plataformas tecnológicas, lo que afectó la continuidad académica y los trámites administrativos. A pesar de la existencia previa del Sistema de Asistencia Técnico Pedagógico (SATEP), la modalidad virtual no era ampliamente utilizada en todas las carreras. El Gabinete de Experiencias Pedagógicas (GEP) jugó un papel crucial al continuar ofreciendo actividades de apoyo, talleres y materiales didácticos multimediales. Estas iniciativas fueron especialmente importantes para los y las estudiantes que experimentaron la transición de la escuela secundaria a la educación universitaria, conocida como la "zona de pasaje". Sostenemos la importancia de dar sostenibilidad a estos espacios académicos en los inicios universitarios por su rol en la alfabetización académica, que facilita a los y las estudiantes procesos de apropiación de tecnologías, la producción de textos y el acercamiento a la cultura académica.

**Palabras Clave:** estudiantes, inicio universitario, GEP, tecnologías, alfabetización.

## Abstract

This article aims to address the impact of the COVID-19 pandemic on higher education, specifically at the National University of Patagonia Austral (UNPA). The abrupt transition to virtual learning posed significant challenges, exacerbating existing inequalities among students. Many teachers and students faced difficulties in adapting to technological platforms, affecting academic continuity and administrative procedures. Despite the pre-existence of the Pedagogical Experience Cabinet (GEP), the virtual modality was not widely used in all programs. The GEP played a crucial role by continuing to offer support activities, workshops, and multimedia didactic materials. These initiatives were particularly important for students experiencing the transition from secondary school to university education, known as the "zone of passage". We emphasize the importance of sustaining these academic spaces at the beginning of university studies for their role in academic literacy, which enables students to appropriate technologies, produce texts, and engage with academic culture.

**Keywords:** students, university commencement, GEP, technologies, literacy.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina / marianarroyo2014@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina / miriamalejandrucero@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina / luisimariaceleste@gmail.com

## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo principal presentar los aportes del Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla (GEP), desarrollado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) durante la pandemia, desde la perspectiva de los estudiantes que ingresaron en el período de continuidad académica. El GEP es un espacio que articula la investigación, la docencia, la extensión y la transferencia, y cuyo eje conceptual es la lectocomprensión y la elaboración de textos académicos. La realización de este gabinete parte del reconocimiento de que cada nivel académico reviste una complejidad propia, de manera que cada estudiante debe aprender a desempeñarse en él.

El análisis se enmarca en los proyectos de investigación “Las condiciones de accesibilidad a la Educación Superior: el caso de la UNPA” y “Cartografías sobre las políticas de ingreso a la universidad argentina durante el período 2020-2022”, aprobados y financiados por la UNPA. La importancia de estos proyectos radica en su aporte a la reflexión y prospectiva sobre los inicios de la vida universitaria, particularmente a través del análisis del rol del GEP en el contexto de pandemia y pospandemia desde la perspectiva del estudiante.

La migración forzosa a la virtualidad debido a la emergencia por el virus Covid-19 y la necesidad de garantizar la continuidad académica a través del uso de tecnologías digitales supusieron cambios significativos para los nuevos estudiantes universitarios. Estos cambios se centran desde lo material hasta lo simbólico, transformando sus espacios sociales, las relaciones entre sujetos y el uso de tecnologías, así como el funcionamiento institucional. En este contexto, el interés por problematizar el inicio universitario, en el contexto actual de emergencia universitaria, supone una mirada analítica y atenta en relación con las percepciones y significaciones que construyen los y las estudiantes

Entendemos que dicho proceso se caracteriza por la transición y la temporalidad diferenciada que requiere de estrategias de acompañamiento, como las que se proponen en el marco del GEP a través de la mediación tecnológica. En el caso de la UNPA resultó una experiencia fundamental en función de la complejidad que significó la pandemia y el “arresto” a la virtualidad. En ese contexto, el GEP se propuso contribuir a la continuidad de las trayectorias académicas apoyando y colaborando con herramientas y dispositivos que aportaran a los estudiantes esa “complementariedad” que no podían obtener debido al ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio). La pandemia nos demostró que no estábamos preparados para recurrir a la tecnología de forma permanente. La formación constante en nuevos escenarios es un camino que debemos comenzar a transitar para garantizar el acceso a los bienes culturales.

## Marco de referencia

### Estado en cuestión

El estudio de la virtualización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia ha generado aportes multidisciplinares para comprender las transformaciones que han tenido lugar. En este trabajo, que se centra en los inicios mediado por las tecnologías, recuperamos investigaciones que se enfocan en dos dimensiones de interés. La primera está vinculada a las condiciones desiguales de la educación en dicho contexto y a los procesos de apropiación de las tecnologías por parte de los y las estudiantes. Consideramos que cada una de estas dimensiones proporciona marcos de referencia donde la virtualización, como opción pedagógica para el acceso a la educación, ha evidenciado y profundizado desigualdades preexistentes en cuanto al acceso, uso y apropiación de las tecnologías (Martínez Tessore, 2022), generando experiencias desiguales en la adopción de las TIC durante este período excepcional y de emergencia.

En las investigaciones que se centran en el estudio de las desigualdades educativas durante la pandemia, encontramos los estudios de Benítez Larghi y Guzzo (2022). Su investigación es relevante para el presente trabajo, ya que se pregunta cómo las condiciones y los modos de apropiación de las tecnologías digitales han afectado la implementación de estrategias de educación remota en Argentina durante la pandemia. Además, exploran las diferencias en la apropiación de estas tecnologías para el estudio, considerando posibles asimetrías entre clases sociales y géneros. También buscan identificar nuevas dimensiones de las desigualdades digitales que han surgido durante este período.

En la misma línea, Di Piero y Miño Chiapinno (2020) analizan las propuestas de continuidad pedagógica implementadas a nivel subnacional durante la pandemia. Su enfoque se centra en las estrategias en situaciones de emergencia, tanto aquellas propuestas por el Estado Nacional como por cada provincia. Además, exploran la relación entre las propuestas



provinciales y la propuesta nacional, así como el impacto de estas estrategias en familias, docentes y estudiantes. El estudio también aborda la desigualdad educativa en el contexto local y examina las medidas implementadas para mejorar la educación digital en Argentina. Para llevar a cabo este análisis, se basaron en un enfoque exploratorio y en el análisis de fuentes secundarias, recopilando datos de documentos nacionales y provinciales.

En los estudios que se centran en el “estudiantar” y el “ser estudiante universitario” en prácticas de aprendizaje mediadas por tecnologías, tanto en el contexto de la pandemia como en el postpandemia, encontramos investigaciones realizadas por Cicala et. Al. (2022). Este trabajo se enfoca en analizar las prácticas digitales durante los períodos de ASPO y DISPO, donde las voces de los y las estudiantes revelan la diversidad de significados que adquieren estas prácticas tanto en contextos de estudio como en la construcción de la ciudadanía universitaria.

En una línea similar, Fernández Massara (2022) aborda la continuidad pedagógica como un proceso de adaptación de las universidades a las lógicas de la virtualidad. Su enfoque se centra en comprender los alcances y significados de los procesos de apropiación tecnológica en el marco de una política educativa denominada “continuidad pedagógica”.

Por otro lado, Sabulsky, Perez, Bosch Alessio y Ghelfi (2002) presentan la categoría de “perfiles pedagógicos”, agrupando las prácticas de apropiación de entornos digitales por parte de los y las estudiantes durante la migración hacia la virtualidad.

Estas dos dimensiones nos permiten abordar de manera más completa la problemática de los inicios. En este contexto, las tecnologías desempeñan un papel fundamental, presentando desafíos para el estudiantado en su uso e incorporación en las prácticas de aprendizaje. Además, el inicio adquiere otra configuración cuando consideramos las condiciones de accesibilidad, tanto materiales como simbólicas, que influyen en las trayectorias del estudiante.

## Marco teórico

La presente comunicación se inscribe en el campo de estudio y problematización de la educación superior, entendida como un bien público social y un derecho humano universal. Este ámbito presenta grandes desafíos en el marco de la agenda de la política educativa actual, especialmente en relación con su democratización y accesibilidad. Garantizar la educación superior implica la construcción de condiciones sociales y pedagógicas de acceso, así como el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles (García y Fernández Lamarra, 2023).

En un contexto donde el modelo de gobernanza cuestiona el sentido social de la educación superior, las instituciones subrayan la necesidad de garantizar el acceso a una educación de calidad. Según Alfonso (en *Pugliese, 2022*), la universidad debe estar disponible en condiciones de justa igualdad para todos, favoreciendo especialmente a quienes enfrentan mayores desigualdades sociales.

Entendemos que problematizar este tema es una tarea pedagógica con un sentido político. Por ello, el estudio del inicio universitario, las trayectorias estudiantiles y sus condiciones de accesibilidad es de gran importancia para quienes investigamos las estrategias que ofrecen las universidades para asegurar el acceso, la permanencia y la continuidad en la educación superior.

Según Mancovsky y Mas Rocha (2019), el inicio y/o ingreso a la universidad requiere un abordaje amplio en términos de temporalidad, reconociendo las historias y singularidades del estudiantado. En esta línea, Fuentes y Vecino (2022) mencionan las diversas temporalidades en la educación superior, las cuales deben ser vistas desde un enfoque transcultural, no etnocéntrico. “Estar en la educación superior implica para los estudiantes un constante ejercicio de readecuación del tiempo” (p. 144). Consideramos importante cómo estas temporalidades se desarrollan en condiciones desiguales.

Las políticas de ingreso, permanencia y sostenimiento de la población estudiantil requieren una mirada atenta y analítica. Estas estrategias deben atender a la heterogeneidad de los ingresantes, quienes poseen realidades complejas y no lineales. Durante la pandemia y la pospandemia, estas políticas se vieron reconfiguradas, por la presencia y mediatización de las tecnologías en pos de garantizar la continuidad académica.

El acelerado avance de las tecnologías digitales y su integración en procesos de enseñanza y aprendizaje han traído cambios significativos, como el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para mediar y facilitar la relación entre

docentes, estudiantes y contenidos. Durante la pandemia y la pospandemia, los EVA garantizaron la continuidad académica, y otras tecnologías digitales permitieron que los estudiantes continuarán con su proceso educativo. Según Marina Díaz (2024), "los entornos virtuales de aprendizaje se definen como espacios educativos conformados por diversas herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica, presentando una dimensión tecnológica y otra educativa" (p. 124).

Reconocer estas dimensiones destaca la importancia de la infraestructura tecnológica y la construcción de un espacio social donde intervienen docentes y estudiantes. La alfabetización digital vinculada a las prácticas pedagógicas mediadas por TIC es fundamental, especialmente en regiones como la Patagonia, donde la accesibilidad a estas tecnologías es un gran desafío debido a las distancias geográficas y las condiciones de conectividad. Esta situación requiere la gestión de políticas institucionales para mejorar la accesibilidad.

Este entramado de relaciones implica prestar atención a las "condiciones de acceso", que no se limitan a poseer un dispositivo. Según Nicholas Burbules y Thomas Callister (2001), la pregunta por el acceso conlleva el desarrollo de "aptitudes y actitudes" para aprovechar las TIC. Es necesario reflexionar sobre cómo las tecnologías influyen en la cantidad y calidad de las interacciones que realizan los sujetos. Así, es fundamental considerar tanto las condiciones materiales como las experienciales del inicio universitario.

Esta perspectiva nos conduce al análisis de las desigualdades sociales y educativas que subyacen a estas condiciones. Como concepto relacional, permite abordar los procesos de diferenciación y exclusión que se dinamizan en el contexto de la pandemia y sus consecuencias en diversos ámbitos de la vida social.

## Resultados análisis y discusión

La metodología que sustenta el presente trabajo es de tipo cualitativa-exploratoria. Su desarrollo conjuga lo conceptual y lo práctico, empleando modos de conocimiento que apelan a la descripción densa. Este tipo de indagación permite tensionar lo observable y el análisis teórico para reconstruir los sentidos y percepciones del estudiantado durante el período de continuidad académica.

El trabajo de campo se desarrolló en el marco del del proyecto PEIDT 29/D110 convocado por la UNPA en el año 2021<sup>4</sup>. Este proyecto tiene como propósito aportar al campo de estudios sobre las condiciones de accesibilidad en la universidad y está integrado por docentes y estudiantes de las cuatro unidades académicas de la UNPA (UACO, UASJ, UARG y UART).

El *Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla*, un espacio que articula investigación, docencia y extensión, se nutre de las investigaciones, experiencias de extensión y publicaciones realizadas en torno a esta problemática y que fueron - y son - llevadas a cabo por el Grupo de Investigación. Como se mencionó anteriormente, en este gabinete intervienen docentes y estudiantes que se interrogan sobre los desafíos de aprender en la universidad, especialmente en lo relacionado con el ingreso, la permanencia y la promoción.

En una primera etapa, se diseñó un cuestionario para construir el perfil del estudiante que elige estudiar en la UNPA. Este cuestionario obtuvo un total de seiscientas respuestas y fue aplicado en las cuatro unidades académicas. En una segunda etapa, se llevaron a cabo entrevistas de profundidad a estudiantes que iniciaron sus estudios en el contexto de confinamiento en la unidad académica UACO y UASJ. En una tercera etapa, en la UASJ se desarrollaron grupos focales con el profesorado de Educación Primaria.

Es importante aclarar que la muestra no está vinculada exclusivamente a quienes acceden a las propuestas del GEP, sino que fue seleccionada de forma intencional para responder a los objetivos del proyecto. Esto resulta esencial, ya que los instrumentos diseñados e implementados en la mencionada investigación permitieron identificar las dimensiones que constituyen y dan forma a las condiciones de accesibilidad a la educación superior del estudiantado de la UNPA durante el período comprendido entre los años 2020 y 2022.

---

<sup>4</sup> Esta investigación hace un abordaje de las *condiciones de accesibilidad a la Educación Superior* del estudiantado de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) durante el período comprendido entre los años 2020 -2022; años de ASPO y DISPO en tiempos de COVID.

Entendemos que todo proceso de investigación implica la generación de conocimiento nuevo y original, estructurado en tres dimensiones: epistemológica, lógica y metodológica, que se entrelazan para materializar la actividad investigativa, también conocida como la “cocina de la investigación” (Sirvent y Rigal, 2023).

Desde esta perspectiva, nos enfocamos en analizar las experiencias de los y las estudiantes que comienzan sus estudios en un contexto de confinamiento. La mirada analítica se centra en las dificultades y desafíos que surgieron durante la transición a la virtualidad. En este proceso, identificamos el papel fundamental del Gabinete de Experiencias Pedagógicas (GEP), cuyas acciones contribuyeron a acompañar y fortalecer los trayectos de estos estudiantes.

## El escenario pospandémico y el rol del GEP

Ante el complejo escenario económico y social provocado por la propagación del virus COVID-19 en Argentina, la garantía del derecho a la educación superior se logró mediante el uso de tecnologías para la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), antes de la pandemia, había logrado avances significativos en la oferta académica en la modalidad que permitió garantizar la “continuidad académica” a través del entorno UNPAbimodal; situación que le permitió afrontar estrategias para garantizar la educación. El plan de continuidad académica aprobado e implementado por la UNPA presenta una serie de desafíos y modificaciones para asegurar las condiciones políticas, institucionales y administrativas en cada unidad académica, esto responde a las características sociodemográficas, las condiciones de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la conectividad en las localidades y la situación social y económica que inciden en el proceso de virtualización y continuidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, el ingreso a la universidad no es ajeno al contexto actual, y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) ha avanzado mediante estrategias formales e informales para acompañar las trayectorias de los estudiantes. Un ejemplo de ello es el programa de acompañamiento al estudiantado y la docencia, que forma parte del primer año del Profesorado en Educación Primaria en la unidad académica San Julián. Este programa implica acciones pedagógicas y comunicacionales, así como el diseño de materiales educativos destinados a apoyar a los estudiantes que eligen formarse como docentes. Es importante destacar que estas acciones están dirigidas tanto a los estudiantes como a los docentes de primer año.

Las estrategias implementadas por este programa cuentan con el respaldo de la dirección de la Escuela de Educación y el apoyo del Gabinete de Experiencia de Aprendizaje: Pensamiento y Habla, así como de la Dirección de Acceso y Permanencia y la Dirección de Educación a Distancia de la UASJ (Sotelo, 2023).

El Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla (GEP) es un espacio académico desarrollado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), destinado a promover la alfabetización académica y fortalecer la “zona de pasaje” (Bombini y Labeur, 2017) entre la escuela secundaria y la educación superior. Su objetivo es atender y acompañar las necesidades de los estudiantes que ingresan a las diferentes carreras ofrecidas por esta universidad.

El GEP se originó en 2017 con el proyecto “Mil grullas por la educación”, co-construido por docentes, estudiantes, vecinos y familias preocupados por visibilizar la situación educativa en la provincia de Santa Cruz. A partir de esta intervención, el espacio se ha fortalecido con la participación de colegas de diversas disciplinas y estudiantes dispuestos a colaborar con sus compañeros a través de sus experiencias, creando espacios de discusión y encuentro. Así, el GEP trabaja en la construcción de entornos destinados a apoyar y contener a los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria.

Su desarrollo requiere una articulación permanente con las diferentes secretarías y direcciones que conforman la estructura de la UNPA y sus unidades académicas. Es importante destacar que el GEP es una experiencia extensionista reconocida en la Unidad Académica San Julián y que se extiende a otras unidades. Sin embargo, no posee financiamiento ni se define como una política institucional.

Esta situación no es menor, ya que muchas de las acciones desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles surgen como actividades ad hoc o como acciones extensionistas. Avanzar en su jerarquización permitiría que las estrategias promovidas por el GEP alcancen una mayor sostenibilidad.

Consideramos que el conocimiento que emerge de las experiencias generadas en el espacio académico del Gabinete de Experiencias Pedagógicas (GEP) contribuye significativamente a la implementación de políticas que fortalezcan el ingreso universitario en relación con las nuevas alfabetizaciones.

La rápida incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el debate sobre "¿Qué alfabetizaciones?" están emergiendo con mayor fuerza dentro de las universidades. En primer lugar, existe un déficit de información sobre lo ocurrido en el contexto de emergencia en relación con las competencias digitales adquiridas por los estudiantes. En segundo lugar, las nuevas prácticas de alfabetización suponen el reconocimiento de las condiciones preexistentes (económicas, culturales, lingüísticas y etarias) y de los saberes y tecnologías que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad (Puiggrós, 2022).

El ingreso universitario y su complejidad implican una pedagogía propia que permita trazar y analizar la multidimensionalidad que atraviesa las trayectorias estudiantiles. En este sentido, la mediatización de las tecnologías no es un aspecto menor, ya que implica comprender que estas están tensionadas por las condiciones de accesibilidad para lograr procesos de apropiación y distribución de saberes digitales.

Desde estas perspectivas, el desarrollo de saberes digitales adquiere otras significaciones que, en principio, responden a la necesidad de abordar el capital cultural del estudiante, reconociendo los procesos de significación, redefinición y aplicación que hacen los estudiantes de las TIC en contextos específicos. Esto permite distanciarse de una mirada centrada únicamente en la adquisición de saberes y competencias de orden instrumental, posibilitando la comprensión de los sentidos culturales y sociales en las prácticas de incorporación de las TIC (Levis, 2006).

El GEP se extiende y promueve estudios que nos permitan aproximarnos a las políticas de ingreso que se están gestando en el contexto pospandemia. A la luz de las iniciativas surgidas durante la pandemia y que han continuado más allá de ese periodo para contribuir al sostenimiento de las trayectorias. En este sentido, como espacio académico integrado por la docencia y la extensión, el GEP dialoga constantemente con las construcciones y sentidos que generan los estudiantes, facilitando un puente con las decisiones de orden institucional que se adoptan en torno a ellos.

El GEP, al colaborar en la formulación de políticas basadas en evidencia, es clave para apoyar la transición de los estudiantes hacia la educación superior, especialmente en un contexto de cambio acelerado hacia lo digital. Este enfoque no solo reconoce las habilidades tecnológicas de los estudiantes, sino que también enfatiza la importancia de su capital cultural y la integración de las TIC en sus experiencias académicas y sociales.

### **Acciones durante la continuidad académica en la UNPA**

El Grupo de Educación y Pedagogía (GEP) llevó a cabo diversas acciones dirigidas a los y las estudiantes durante el periodo de continuidad académica en la UNPA. Entre estas, destacan dos iniciativas relevantes para esta comunicación:

**Talleres para exámenes finales mediados por tecnologías:** Estos talleres proporcionaron estrategias específicas para enfrentar los exámenes finales en un contexto virtual. Se enfocaron en el uso de herramientas tecnológicas y se adaptaron al plan de continuidad académica de la UNPA. Aunque originalmente se desarrollaban en formato presencial y sincrónico, se complementaron con plataformas de videoconferencia para atender a estudiantes en situaciones de aislamiento o con dificultades de conectividad.

**Materiales didácticos multimediales sobre lectura y escritura en la universidad:** El GEP diseñó recursos para ayudar a los y las estudiantes a comprender la gramática académica y a desarrollar habilidades de lectura y escritura. Estos materiales, accesibles y fáciles de usar, se convirtieron en mediadores valiosos para quienes se encontraban en diferentes ubicaciones geográficas.



En resumen, estas acciones no solo acompañaron el inicio universitario de los y las estudiantes, sino que también contribuyeron a la construcción de un espacio social de aprendizaje en la UNPA. La tecnología desempeñó un papel fundamental al permitir la continuidad de las actividades académicas en un contexto de emergencia. Se consideran estrategias de acompañamiento para los nuevos ingresantes a la vida universitaria. Según Bombini y Labeur (2017), son especialmente importantes para aquellos que atraviesan la zona de pasaje, "entre lo conocido -la escuela secundaria y otras experiencias culturales- y lo nuevo que proponen los estudios terciarios y universitarios".

Atendiendo a los desafíos de aprender en la universidad, cada año llegan nuevos estudiantes.

Preguntan en las oficinas. Se pierden; se encuentran. Toman notas de todo; no toman ninguna nota. Se sientan temerosos en el fondo del aula. Están en profundo silencio. Tardan algunos días en ubicarse en este edificio que nada tiene que ver con el otro, el de la escuela, el del club, el de la iglesia. Con el correr de las semanas ya saben dónde se cursa cada materia, en qué lugar está la fotocopiadora; distinguen la oficina Acceso y Permanencia, de la Secretaría Académica y, por supuesto, ya saben a dónde ir con los compañeros para charlar de nada y todo a la vez. Encontrarse no les lleva tiempo; lo que sí los demora, sin embargo, es aprehender la gramática del aprendizaje universitario. Situación que aparenta ser sencilla y que va de suyo, sin embargo, no es así. Esta gramática se erige desde un complejo entramado tejido de 'supuestos'; aquí docentes, estudiantes y autoridades suponen acciones y dinámicas de aprendizaje sustentadas en el imaginario 'del deber ser' del buen universitario (Sotelo, 2017, p. 16).

La cultura institucional, junto con el lenguaje específico y la situación comunicativa universitaria, sitúa al estudiante en un nuevo escenario para el cual, en la mayoría de los casos, no está preparado. El GEP brinda herramientas para fortalecer las trayectorias académicas y la apropiación de la gramática del aprendizaje universitario.

La pandemia de COVID-19 ocurrida en el año 2020 trajo consigo transformaciones significativas y profundizó las desigualdades existentes. Principalmente, nos referimos al gran desafío que implicó para los estudiantes el cursado en modalidad virtual.

Entendemos que, al principio, esta transición fue impuesta y que no todos estaban preparados para los cambios que implicó en todas sus dimensiones: institucionales, didácticas y administrativas. Como mencionan los estudiantes: *"Había un desconocimiento absoluto de la plataforma..."*. Este nuevo desafío 'obligó' a formarse en el uso de las TIC. Para ello, tanto docentes como estudiantes recurrieron a distintas metodologías y herramientas disponibles para afrontar las prácticas mediadas, 'echamos mano' a lo que estaba a nuestro alcance (cursos, tutoriales, capacitación con personal de educación a distancia, etc.) en pos de lograr la continuidad académica.

En un contexto marcado por la emergencia sanitaria, el proceso de continuidad académica se llevó a cabo con los conocimientos disponibles y el fortalecimiento de espacios vitales como el área de Educación a Distancia. A pesar de la trayectoria de la UNPA en la implementación del Sistema de Asistencia Técnico Pedagógico (SATEP), que permite el cursado en modalidad virtual a través de la plataforma UNPAbimodal, no era de uso masivo en algunas carreras de grado bajo distintos estándares (presencial, semipresencial y virtual). Como expresan los estudiantes: *"...si bien la plataforma está hace mucho tiempo, la realidad es que los profesores no la usaban, muchos porque no sabían, otros porque no querían y los que daban clases virtuales 'suponían' que sabíamos usarla"*.

Durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se profundizaron las desigualdades en las condiciones de accesibilidad, con estudiantes que no poseían dispositivos para cursar de forma virtual, otros sin acceso a conectividad, y trámites administrativos que se vieron afectados por la virtualización. *"No me sabían decir sobre las equivalencias (me cambiaron de carrera), perdí la regularidad de una materia... De todos modos, muchos de los problemas administrativos son anteriores a la pandemia y ahora se han agudizado"*.

Las voces del estudiantado se centran en las referencias vinculadas al rol de las tecnologías y cómo afectaron la gestión del inicio de los estudiantes, tanto en términos administrativos como académicos. Esto no es un asunto menor, especialmente si consideramos que los inicios están influenciados por las condiciones de acceso y las políticas educativas establecidas para ello.

En este sentido, el comienzo está fuertemente marcado por la reorganización de los tiempos y las desigualdades y diferencias en las condiciones. Aquellos que ingresan se enfrentan a una gramática que exige autonomía. Se supone que un estudiante con alfabetización académica tiene la capacidad de producir textos escritos, apropiarse de las TIC en la virtualidad y gestionar trámites administrativos, entre otras acciones. Según se indica, este estudiante tiene la

capacidad de expresar sus pensamientos e interpretaciones en la cultura académica, construyendo así su reconocimiento como sujeto activo en relación con el conocimiento. Esta autonomía y habilidad para hacerse escuchar no es un estado que se alcanza de forma definitiva, sino que es parte de un proceso de formación que abarca todo el trayecto de aprendizaje del estudiante en cada nivel en el que se encuentre.

En este contexto, el Grupo de Educación Permanente (GEP) diseña un dispositivo como parte de la organización curricular específica para aquellos que inician sus trayectorias universitarias. Este dispositivo acompaña a los y las estudiantes en la construcción de su oficio y espacio social de aprendizaje. Además, genera un conjunto de estrategias que se ponen en diálogo con las políticas institucionales de la UNPA y las áreas de intervención relacionadas con la educación a distancia, el acceso y la permanencia.

## Conclusiones

Considerando el objetivo principal de la presente comunicación, que es analizar el inicio mediado por tecnologías durante la pandemia y post-pandemia, se nos presenta un escenario de indagación centrado en los saberes y habilidades que los y las estudiantes construyen al pasar del nivel secundario al nivel universitario. Esto ocurre en el contexto de condiciones de accesibilidad desiguales.

La noción de desigualdad se manifiesta en dos sentidos. En primer lugar, desafía la suposición de que la mera posesión de un dispositivo tecnológico define el “ser estudiante”. Por lo tanto, nos traslada al enfoque de los procesos de apropiación de estas herramientas en un espacio de aprendizaje singular, considerando las características contextuales que influyen en el trayecto de un estudiante que cursa en la UNPA.

La pandemia como contexto ha expuesto las dificultades y desafíos enfrentados por aquellos y aquellas que comenzaron sus estudios en la virtualidad. Esto plantea interrogantes sobre las condiciones de acceso a la alfabetización digital. En este punto, el Gabinete de Experiencias Pedagógicas (GEP) se convierte en un dispositivo de acompañamiento crucial. El GEP implementa acciones para abordar estas transformaciones que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El GEP, integrado por docentes de diversas disciplinas de las unidades académicas de la UNPA, colabora en la creación de talleres, consultorías y otras actividades. En este sentido, ha contribuido en el diseño de estrategias accesibles que contribuyan al proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Estas acciones se basan en la concepción de una universidad democrática y como bien común. Cada acción tiene en cuenta las preocupaciones e inquietudes expresadas por los y las estudiantes, lo que afecta su trayectoria universitaria.

Las acciones del GEP y las investigaciones que lo sustentan nos permiten reflexionar sobre el inicio universitario y la necesidad de diseñar políticas que fortalezcan dicho proceso en la UNPA. Específicamente, considerando en su diseño las modalidades de enseñanza bimodales y/o híbridas, donde la tecnología no solo afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la gestión y administración de los asuntos estudiantiles.

El GEP se presenta como un espacio dinámico y receptivo a las transformaciones y desafíos que enfrentan los y las estudiantes al ingresar a la universidad. La colaboración interdisciplinaria entre docentes y la integración de las preocupaciones estudiantiles en la planificación de actividades son fundamentales para brindar apoyo continuo a las trayectorias estudiantiles. Este enfoque se alinea con la transición hacia la educación universitaria y promueve una comunidad académica comprometida con el ingreso y su sostenimiento.

En última instancia, es crucial reconocer que el GEP no solo responde a las necesidades inmediatas de los y las estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de una cultura institucional más sensible y empática. La adaptación y fortalecimiento de estas prácticas pedagógicas y de apoyo deben seguir siendo prioritarias en la agenda universitaria, especialmente en tiempos de cambios y adaptaciones aceleradas como los que hemos experimentado recientemente debido a la emergencia educativa.

## Referencias bibliográficas

- Cicala, R., Cogo, M., Gómez, C., Maldonado, J., Parodi, A., Frangella, V., Giménez, Y., Bulacio, C. y Sánchez, M. E. (2022). Entramado de prácticas digitales de estudiantes avanzados en contexto de pandemia: entre “ser estudiante” y “ser ciudadano universitario”. En S. Morales y E. Vidal (Eds.), *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas* (pp. 227-236). CLACSO. Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, M. del R. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, 26, e135. <https://doi.org/10.24215/23468904e135>
- Burbules, N. C., y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Trads. L. Wolfson, A. Oviedo, D. Sagaró, J. Frachia y P. Grosman. Granica.
- Bombini, G., y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos. Saberes y Prácticas.
- Díaz, M. (2024). Intervención docente en el contexto educativo universitario mediado por tecnologías digitales. En A. Moreno Vásquez (Ed.), *La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: un análisis de la intervención docente en el contexto universitario* (pp. 121-144). Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca.
- Di Piero, M. E., y Miño Chiappino, J. S. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina. En M. P. Meléndez Moré y S. Herrera Lima (Coords.). (2021). *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara. (pp. 15-55).
- Fernández Massara, B. (2022). Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades. Continuidad pedagógica y apropiación de tecnologías en tiempos del ASPO. S. Morales y E. Vidal (Eds.), *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas* (pp. 237-246). CLACSO. Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Fuentes, S., y Vecino, L. (2022). Estar en carrera. Temporalidades diversas en las trayectorias estudiantiles en la educación superior. En P. Nuñez y S. Fuentes (Comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y postpandemia*. Homosapiens.
- García, P. D., y Fernández Lamarra, N. (2023). Educación Superior y futuro: lecturas de la hoja de ruta para la Educación Superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana. *Sér.-Estud.*, 28(62). <https://doi.org/10.20435/serieestudios.v28i62.1766>
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (26).
- Martínez Tessore (2021) *Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19*. FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Mancovsky, V., y Más Rocha, S. M. (Eds.). (2019). *Por una pedagogía de “los inicios”: Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Editorial Biblos | Saberes y prácticas.
- Puigrós, A. (2022). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En P. Nuñez & S. Fuentes (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Pugliese, J. C. (2022). *Gestión de instituciones de Educación superior*. UNICEN.

Sabulsky, G., Perez, D., Bosch Alessio, C. y Ghelfi, F. (2022). Migrar a la virtualidad: transformaciones y adaptaciones del estudiante universitario al nuevo escenario. En S. Morales y E. Vidal (Eds.), *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas* (pp. 247-258). CLACSO. Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Sirvent, M. T., y Rigal, L. (2023). *La investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

Sotelo, L. (2017). *Los desafíos de aprender en la Universidad*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Libro digital PDF.

Sotelo, L. A. (2023). *La Estepa: Escuela de educación de la UNPA UASJ* (1.ª ed., ilustrada).

**Fecha de recepción:** 23-5-2024

**Fecha de aceptación:** 10-7-2024





# Post pandemia: cambios en las subjetividades de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria acerca del derecho a la educación superior

Post pandemic: Changes in students' subjectivities at the beginning of university life regarding the right to higher education.

BENCHIMOL, Karina<sup>1</sup>, KRICHESKY, Graciela<sup>2</sup>, POGRÉ, Paula<sup>3</sup> y POLIAK, Nadina<sup>4</sup>

Benchimol, K., Krichesky, G., Pogré, P. y Poliak, N. (2024). Post pandemia: cambios en las subjetividades de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria acerca del derecho a la educación superior. *RELAPAE*, (20), pp. 62-71

## Resumen

Pensar en la educación superior como derecho ha sido una de las conquistas de los inicios de este siglo. En nuestro país, con diferentes intensidades, desde la recuperación democrática se vienen llevando a cabo políticas nacionales e institucionales para garantizarlo. La obligatoriedad de la escuela secundaria y la creación de nuevas universidades públicas ha contribuido a un mayor acceso a la educación superior. Este proceso ha tenido un impacto social relevante y hasta hace algunos años, este derecho social, a veces puesto en cuestión desde ciertos sectores de poder y algunos medios de comunicación, era fuertemente defendido por lxs estudiantes que, muchas veces, eran los primeros en sus familias que lograban acceder a la universidad. En este artículo presentaremos los resultados de un estudio cualitativo, llevado a cabo en el marco de la materia Desafíos de la profesión docente en la Escuela Secundaria y el Nivel Superior; en la Universidad Nacional de General Sarmiento. El estudio se propuso, como uno de los objetivos, conocer las perspectivas de lxs estudiantes ingresantes sobre el derecho a la educación superior. Para ello entrevistamos a 29 jóvenes ingresantes (de entre 18 y 25 años). La condición fue que hubiesen ingresado a universidades públicas entre los años 2021 y 2023 y que en el momento de la entrevista estuvieran cursando en alguna de las universidades públicas del AMBA. Estas entrevistas dan cuenta del proceso de cambio en sus percepciones acerca de este derecho, y de cómo ha ganado espacio la defensa del examen de ingreso y del arancelamiento. Intentamos no solo describir sus afirmaciones sino comprender el proceso de transformación subjetiva.

**Palabras Clave:** inicios vida universitaria, derecho a la educación superior, mercantilización.

## Abstract

Thinking of higher education as a right has been one of the achievements of the early 21st century. In our country, with varying degrees of intensity, national and institutional policies have been implemented to guarantee this since the return to democracy. The mandatory nature of secondary school and the creation of new public universities have contributed to greater access to higher education. This process has had a significant social impact, and until a few years ago, this social right, sometimes questioned by certain sectors of power and some media outlets, was strongly defended by students who were often the first in their families to attend university. In this article, we will present the results of a qualitative study carried out within the framework of the course "Challenges of the Teaching Profession in Secondary and Higher Education" at the National University of General Sarmiento. One of the study's objectives was to understand the perspectives of incoming students on the right to higher education. To this end, we interviewed 29 young incoming students (aged 18 to 25). The condition was that they had enrolled in public universities between 2021 and 2023 and were currently attending one of the public universities in the AMBA (Buenos Aires Metropolitan Area). These interviews

<sup>1</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina/ kbenchimol@campus.ungs.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina/ gkriches@campus.ungs.edu.ar

<sup>3</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina/ ppogre@campus.ungs.edu.ar

<sup>4</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina/ npoliak@campus.ungs.edu.ar

reflect the process of change in their perceptions about this right and how the defense of entrance exams and tuition fees has gained traction. We aim not only to describe their statements but also to understand the process of subjective transformation.

**Keywords:** beginnings of university life, human right to higher education, commodification.

## 1. Introducción<sup>5</sup>

Pensar en la educación superior como derecho ha sido una de las conquistas de los inicios de este siglo. En nuestro país, con diferentes intensidades, desde la recuperación democrática se vienen llevando a cabo políticas nacionales e institucionales para garantizarlo. La obligatoriedad de la escuela secundaria y la creación de nuevas universidades públicas han contribuido a un mayor acceso a la educación superior.

Este proceso ha tenido un impacto social relevante y hasta hace algunos años, este derecho social - a veces puesto en cuestión desde ciertos sectores de poder y algunos medios de comunicación - era fuertemente defendido por lxs estudiantes que, muchas veces, eran los primeros en sus familias que lograban acceder a la universidad. Efectivamente, en la actualidad el sistema universitario público argentino es gratuito (sin aranceles) y su ingreso es irrestricto; pero con una configuración histórica no exenta de tensiones y conflictos y una matriz originaria profundamente elitista y patriarcal.

En una investigación previa, iniciada en 2015 por nuestro equipo, interpelamos la noción de “ingreso” a la universidad, e identificamos al trayecto educativo comprendido por el tramo de finalización de los estudios secundarios, - que entendemos no son siempre inmediatos al inicio a los estudios universitarios-, y los primeros años de estudios en la universidad como la etapa de *inicio de la vida universitaria*, etapa de construcción y apropiación de nuevos modos de relación con el saber y de nuevas formas de vinculación institucional (Pogré et al., 2018, p. 10).

Cabe señalar que arribamos a esta redefinición conceptual a partir de proyectos que abordaron, por un lado, la investigación acerca de los procesos formativos en general y de la formación docente en particular y, por otro, temáticas que abarcan las problemáticas emergentes en la educación secundaria y superior cruzadas por los cambios de época y el contexto sociopolítico poniendo la mirada sobre los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria y en la educación superior.

A partir del mes de marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia global por Covid-19. En Argentina, por medio del Decreto N° 260 del 12 de marzo de 2020 se declaró emergencia sanitaria pública establecida por Ley N° 27.541 por el plazo de un año en virtud de la pandemia declarada conllevando a un Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Las instituciones educativas, en el marco de la medida, debieron cerrar sus puertas con el objetivo de cuidar la salud de estudiantes, familias y docentes, buscando evitar la propagación y la circulación del virus. Ello acarreó consecuencias para un amplio porcentaje de la población que se vio dificultada e incluso imposibilitada con relación a la continuidad pedagógica del ciclo lectivo 2020. Se pusieron en marcha distintas políticas con el objeto de apuntalar los procesos educativos y brindar respuestas a necesidades alimentarias, de conectividad, entre otras y no menos importantes.

El nivel superior no fue la excepción. También en las universidades e institutos superiores fue necesario implementar otros formatos para posibilitar el dictado de las materias a distancia, así como para que pueda continuar, con muchos cambios, la vida institucional. En una investigación anterior a la que aquí se presenta compartimos algunos resultados que se enfocaron principalmente en los profundos cambios en los procesos de enseñanza y de afiliación que tuvieron lugar durante la pandemia y en las percepciones de docentes y estudiantes acerca de estas modificaciones.

La virtualidad implicó, para muchas y muchos docentes, la pérdida de ciertos sentidos ya construidos sobre su tarea, vinculados con la claridad y el confort del trabajo en la presencialidad, de saber cómo comunicarse, cómo explicar, cómo guiar, acompañar, recomendar, reflexionar y también cómo evaluar. Se volvió un desafío construir nuevos sentidos sobre la práctica docente, con nuevas formas y dinámicas (...) Gestionar los aprendizajes que se requieren para el inicio de la vida universitaria desde la virtualidad, o de forma remota, causó un descalabro. No era solamente sostener el dictado de una materia, sino poder dar ingreso a un nuevo trayecto educativo con códigos, lógicas y propuestas muy distintas y con una gran demanda de autonomía, a diferencia de los trayectos anteriores y sumado a esto, tener que realizarlo de modo muy vertiginoso, casi “de un día para otro” (Krichesky et al., 2021).

---

<sup>5</sup> Este artículo se basa en una ponencia presentada por las autoras en las “Jornadas de reflexión y prospectiva sobre los inicios a la vida universitaria”, desarrolladas durante los días 12, 13 y 14 de febrero de 2024 en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

La vuelta a la presencialidad generó, en un comienzo, la ilusión de una vuelta “a la normalidad”. Es necesario poder entender con mayor profundidad los impactos producidos en las instituciones y las transformaciones en las subjetividades de los diferentes actores que se produjeron cruzados por los cambios epocales.

Dos años después de esa investigación, y centrándonos en esta oportunidad en la perspectiva de lxs estudiantes, en este artículo presentamos algunos resultados de un estudio cualitativo<sup>6</sup>, llevado a cabo en el marco de la materia “Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior”<sup>7</sup> en la Universidad Nacional de General Sarmiento en octubre de 2023 que se propuso, como uno de sus objetivos, conocer las perspectivas de lxs estudiantes ingresantes sobre el derecho a la educación superior.

Para ello se realizaron, en un estudio exploratorio, entrevistas con un guion semiestructurado a 29 jóvenes ingresantes (de edades entre 18 y 25 años). La condición fue que hubiesen ingresado a universidades públicas entre los años 2021 y 2023 y que en el momento de la entrevista estuvieran cursando en universidades públicas del AMBA. Nos interesó en particular conocer la perspectiva de lxs jóvenes como sujetxs políticxs en momentos de debate social acerca de la gratuidad de la educación.

Metodológicamente, privilegiamos el instrumento de entrevistas en cuanto pueden constituirse en “un espacio imaginario donde se trama la complicidad con otro” (Arfuch, 1995, p. 22); una conversación que nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos, sus miedos. Para su análisis realizamos interpretaciones de segundo orden, a partir de las interpretaciones que los entrevistadxs verbalizan (Marradi et al, 2007). Se trata de una función de mediación, que es diferente a la que se realiza en lógicas cuantitativas o estandarizadas.

Los primeros análisis de estas entrevistas dan cuenta de cambios en algunas de las representaciones que eran más hegemónicas hace algunos años acerca del derecho a la educación superior. Entre otras, identificamos que así como hay jóvenes que defienden la educación superior como derecho, aparecían nuevas voces de jóvenes que defienden el examen de ingreso y el arancelamiento, tal vez sin terminar de comprender que esto puede implicar una restricción o que puede atentar en contra de su derecho a estudiar.

## 2. Algunas representaciones novedosas

La educación superior además de ser un lugar de formación de índole científico-profesional es, por sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales (Pierella, 2014).

En las entrevistas realizadas encontramos respuestas que podrían referir a recientes cambios en la subjetividad de lxs estudiantes más jóvenes, que hipotetizamos muestran algunos rasgos diferenciados respecto de los encontrados en indagaciones anteriores; entre ellos, cambios en las perspectivas sobre el derecho a la educación en tensión con el arancelamiento (apartado A) y sobre las formas de ingreso (apartado B).

### a. Sobre el derecho a la educación universitaria

Estudiar y debatir sobre el ingreso a la universidad y las experiencias de lxs estudiantes ingresantes implica analizar políticas de conocimiento, el sentido de lo público y la responsabilidad social de la Universidad (Badano, 2023).

Los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior adquieren dinamismo en los años 90 y continúan desarrollándose en el siglo XXI en forma creciente y sostenida. Estos procesos conjugan intereses económicos, políticos e ideológicos (Saforcada, 2022). En este momento de la Argentina, las últimas elecciones han favorecido a un gobierno que pregona una mayor mercantilización en todas las áreas de la sociedad. Sabemos que

---

<sup>6</sup> Al asumir una lógica cualitativa, se “busca comprender (...) el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones, que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias económicas, políticas y sociales que se entranan y se procesan en las historias de vida individual y social. (...) Las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social” (Sirvent, 1998, pp. 6/7).

<sup>7</sup> Es una materia del final del trayecto pedagógico de las carreras de profesorado.



las políticas de financiamiento de la educación superior han sido políticas de encogimiento y privatización de lo público, y de fortalecimiento y beneficio del sector privado pero, por sobre todo, de construcción ideológica de quiebre de las perspectivas más sociales y de bien común ligadas a lo público, y naturalización de lógicas privatistas. (Saforcada, 2022, p. 91).

Los argumentos contra la gratuidad -esgrimidos por diferentes sectores sociales y sostenidos por Organismos Internacionales- se basan en la idea de que la educación es un bien (privado) y no un derecho y su distribución debe determinarse por criterios meritocráticos (Puiggrós, 2019). Estas posturas de corte neoliberal cobran fuerza en los años 90; y actualmente recobran circulación con el resurgimiento de las denominadas “nuevas derechas” a nivel mundial.

En relación con la construcción ideológica de quiebre de las perspectivas más sociales y de bien común, ¿qué ideas tienen lxs jóvenes sobre la universidad pública y sobre el derecho a la educación? ¿De qué manera ha permeado la idea de que sería necesaria una mayor restricción a la educación superior de la mano de un posible arancelamiento y un potencial examen de ingreso?

Un primer grupo de respuestas muestran que muchxs jóvenes se oponen al arancelamiento. Sostienen que se le quitarían las posibilidades de acceso a personas que no cuentan con los recursos para costear los aranceles de una carrera universitaria. En este sentido, deslizan muchas críticas y cuestionamientos tanto a la privatización como al arancelamiento de las universidades públicas, ya que ambas cuestiones son entendidas como sinónimos, como políticas de exclusión con las que “va a poder estudiar solamente el que pueda pagar”, y quien no pueda hacerlo “se va a quedar afuera”:

*“no estoy de acuerdo (con el arancelamiento). Creo que muchísima gente se va a quedar sin poder acceder. Eh... incluso si vos lo pensás desde el punto de vista del sistema de vouchers (...) va a dificultar que un montón de gente pueda acceder a la educación y va a dificultar que un montón de gente se pueda profesionalizar. Y va a dificultar que un montón del desarrollo del país pueda seguir dándose cómo se da. O sea, tenemos un montón de profesionales gracias a todo eso”* (Entrevista 12, 18 años, UBA, Derecho)

*“Yo estoy en contra de eso [el arancelamiento de las universidades públicas]. Porque ¿qué pasa con la gente que tiene ganas de estudiar y no tiene para pagarlo? Yo creo que eso limita un montón. Y en mi caso yo sé que no lo voy a poder pagar, entonces si se llega a arancelar no sé qué va a ser de mí. Es como cortarle las alas a una persona y dejarla afuera por así decirlo (...) yo creo que es una inversión del país, porque esas personas que se reciban van a trabajar a tu país”* (Entrevista 5, 21 años, UNPAZ, Medicina).

Es interesante que además de plantear que el arancelamiento dejaría a personas afuera de la posibilidad de estudiar, se identifica que el derecho a la universidad se relaciona con un beneficio social: “yo creo que es una inversión del país, porque esas personas que se reciban van a trabajar a tu país”, “va a dificultar que un montón del desarrollo del país pueda seguir dándose cómo se da. O sea, tenemos un montón de profesionales gracias a todo eso”.

Las ideas referidas a lo que aporta una universidad a la sociedad en su conjunto se relacionan con el concepto del derecho a la educación superior como un derecho social en tanto el pueblo tiene derecho a recibir los beneficios de la existencia de la universidad y de su trabajo (Rinesi, 2015). Esta concepción supone un Estado garante de esos derechos, con una función positiva es la función positiva del Estado: no sólo debe impedir (como el Estado liberal clásico) sino que debe orientarse hacia la justicia distributiva (Paviglianiti, 1993).

En la misma línea, algunxs estudiantes respondieron a la pregunta afirmando que la presencia de la universidad implica un aporte aún para las personas que no estudian ahí, identificando beneficios sociales:

*“Sí. La universidad de veterinaria tiene una clínica donde los estudiantes residentes trabajan ahí. Trabajan (duda), más que nada hacen sus prácticas y suele ser un poco más barato de lo que es una veterinaria normal y ayuda mucho a las personas que viven por ahí.”* (Entrevista n° 5, UBA, 19 años, Ciencias veterinarias)

*“la comunidad porque UNPAZ brinda talleres estos de teatro comunitario que no es solamente para estudiantes sino para toda la comunidad, en lo mismo con deportes, hay hasta cursos por ejemplo de RCP o un montón de cosas que son abiertas a la comunidad, o sea no es solamente para estudiante o para los que estén ahí, o sea son convocatorias abiertas, de hecho, hay presentaciones, a veces hay bandas, tenemos, por ejemplo, UNPAZ tiene mujeres cantoras. Ehm... no sé, son un montón de actividades que también benefician a la comunidad, tenga la edad que tengas eso.”* (Entrevista n°9, 20 años, UNPAZ, Producción y Gestión audiovisual)

*“Trae mucho que hablar de la memoria y acá se habla mucho de la memoria y me parece que es importante que cuando hay una institución que provee educar a la gente cerca y se empieza a educar... es ramificar, se empieza a educar todo el barrio y toda la sección. Así que sí”. (Entrevista n° 7, 19 años, UNGS, Profesorado en Lengua y Literatura)*

No solo refieren a los “servicios” brindados por las universidades como la atención de residentes en veterinaria o a los cursos de extensión, sino también a aquellos conocimientos que comienzan a circular cuando hay una universidad que educa, por ejemplo, en relación con la memoria popular. Asimismo, varixs entrevistadxs observan que, con el arancelamiento, muchos no podrían acceder a los estudios universitarios.

Un segundo grupo de estudiantes mostraron una posición ambivalente. En la entrevista se preguntaba sobre el papel de las becas en el caso hipotético de que se propusiera arancelar las universidades nacionales. En relación con esto encontramos que algunos sostienen:

*“No pagas, pero si vos tenés un promedio bajo no te dan la beca y ¿ahí la tenés que pagar? Eso formaría parte de una meritocracia y es un buen punto de debate el cual puede influir bastante (...) así que no podría decir que estoy totalmente de acuerdo y a la vez no podría decir que estoy totalmente en desacuerdo porque a pesar de que yo apoyo el mérito que tiene uno, el seguir ejerciendo presión en cualquier momento puede ser que la persona estalle y eso puede ser malo así que a pesar que cuento esto como una pequeña solución que sería la tapadera de los de la meritocracia, también sería algo malo porque no le ofrece descanso alguno a la persona [...]” (Entrevista 14, 25 años, UNAHUR, Licenciatura en Programación)*

*“sí banco eso de que tengan que esforzarse para tenerla [la beca para costear los estudios universitarios en caso de un posible arancelamiento] pero es mejor que sea un derecho para todos”. (Entrevista 8, UNLAM, 21 años, Profesorado de Educación Física)*

A partir de estos testimonios es posible interpretar que hay quienes explicitan que están a favor del derecho a la educación, pero a la vez sostienen que está bien esforzarse para tener una beca económica.

En otras entrevistas, algunxs jóvenes yuxtaponen y confunden ideas de privatización y arancelamiento, en tanto piensan que solo si una institución es privada podría cobrar arancel, por lo que arancelarla implicaría privatizarla. Asimismo, un posible sistema de bonos o *vouchers* para las universidades es interpretado como una apertura a nuevas oportunidades de estudio:

*“No conozco ningún debate político que quiera puntualmente privatizar las universidades, o sea, que las universidades pasen a ser aranceladas. Lo que sí conozco es el sistema de bonos que quieren implementar el partido que actualmente va a ir a balotaje. Y no sé, yo creo que la gente está muy desinformada acerca de eso y piensan que quitar la universidad pública va a quitar oportunidades, cuando para mí no es eso, es que cada persona pueda elegir a qué universidad quiere asistir [...] y capaz con el sistema de bonos estaría mejor implementado, pero yo creo que costaría ponerlo en práctica por un tema de organización.” (Entrevista 9, 19 años, UBA, Derecho).*

El sistema de bonos mencionado en la entrevista refiere a la propuesta de un sector político en la Argentina para la educación escolar/obligatoria. Dicha política se caracteriza por la libertad de elección de centros educativos por parte de familias; asumiendo a la vez una competencia generada entre ellos por la captación de alumnx.

Un tercer grupo de entrevistadxs menciona que no estarían en contra del arancelamiento universitario, ya que podría favorecer el esfuerzo y que los alumnos vayan “realmente a estudiar”, “hagan algo” en la universidad.

*“Sí, estoy de acuerdo (con que la universidad fuera arancelada y ofrezca becas a quien no pueda pagarla y apruebe una cantidad de materias por año). Pero que le brinden becas realmente a las personas que no pueden pagar los materiales, el problema de poder viajar. Pero, estaría bueno que tengan un control de decir ‘los estamos ayudando pero que estudien’. Porque me ha pasado de amigos que cobran Progresar y no van a la secundaria, y en la Universidad misma, también me ha pasado que, con compañeros con los que estoy cursando este cuatrimestre, fueron dos veces, cobraron una beca y nunca más”. (Entrevista 14, 23 años, UNGS, Tecnicatura en Sistemas Informáticos).*

*“Conozco muchas personas que quizás ... (piensa) no toman la responsabilidad de lo que conlleva todo esto de estudiar una carrera. Y, nada”. (Entrevista 5, 19 años, UBA, Ciencias veterinarias)*

*“Y, la verdad es que yo creo que no estaría tan mal (...) Capaz eso ayudaría a que las instalaciones estén un poco mejor y poner un poco más de presupuesto en eso. (...) No estaría mal que sea arancelada y que realmente las personas que no lo puedan pagar reciban una beca, pero demostrando que realmente van a utilizar la universidad para algo. O sea, si vos vas a tomar mate y a rascarte, la verdad que no da que te estemos pagando”.*  
(Entrevista 9, 19 años, UBA, Derecho)

Aparece aquí que la idea de algún tipo de pago por recibir educación universitaria, fue asociada a la creencia de eficacia para administrar la institución; la chance de mejoras edilicias, la posibilidad de que permanezcan los alumnos que “quieren estar” y de evitar; que ingresen los que van a realizar un intento (que algunxs entrevistadxs denominan “probar suerte”) en una universidad que es pública.

En los testimonios, pareciera subyacer la convicción de que la exigencia de tener que demostrar que “quieren estudiar” solo se alude a las personas que recibirán la beca. En otras palabras, esta demostración no se le exigiría a quien paga un arancel, ya que por hacerlo no debería dar cuenta de ese esfuerzo. Analizamos que subyace una idea de mercantilización de la vida universitaria, que avala una profunda desigualdad.

En esta perspectiva, el sistema educativo aporta a la construcción de un orden neoliberal, centrado en el mercado. Se “coloca a la educación al servicio de las necesidades que exige el nuevo mercado de trabajo; y se desarticula la capacidad del estado nacional para producir las orientaciones generales de política educativa” (Filmus, 2017, p.32).

Asimismo, por la ambivalencia de ciertas ideas, notamos que el hecho de que los estudios superiores no sean obligatorios deja abierta la posibilidad que, desde algunos sectores de la sociedad, se ponga en duda y/ o en cuestión la gratuidad universitaria.

## **b. Sobre formas de ingreso**

En Argentina el ingreso a las universidades públicas ha sido irrestricto en la mayor parte de las carreras de grado desde el retorno de la democracia, y en 2015 la Ley Modificatoria de la Ley de educación superior (Ley 27204/15) garantiza el ingreso directo de quienes terminan la secundaria al primer año de las carreras de grado. Igual tanto en los 90 como en la década de 2010 se reeditaron discusiones públicas en relación con las formas de ingreso, y han circulado muchos discursos con una lógica meritocrática y eficientista que pone en tensión al derecho a la educación superior. Estos discursos han aumentado en los últimos años:

En contraposición a quienes valoran el avance en la educación superior como derecho, quienes sostienen modos eficientistas de analizar la cuestión de la educación superior alzan su voz y ganan espacio en medios de comunicación masiva. Las posiciones detractoras de esta ampliación de derechos suelen apoyar sus críticas en la “diferencia entre quienes ingresan y quienes se gradúan”, intentando demostrar con una comparación entre cantidades lo “excesivo del gasto” en educación superior; afirman que la educación superior debería incluir un examen para que ingresen aquellxs “más aptxs”, que dan mayores garantías concluir sus estudios, y/o justifican el arancelamiento ya sea durante los estudios o a modo de contribución posgraduación (Guadagni, 2013; 2016; 2017; Llach, 2017; Rabosi, 2019; Sánchez Martínez, 2017), entre muchos otros. Operando sobre “el sentido común” de la población, se intenta correr el eje de concebir a la educación como derecho a concebirla como un bien que sólo algunxs merecen o pueden recibir. (Benchimol, Pogré y Poliak, 2020, pp. 114-115)

Muchxs de lxs estudiantes entrevistadxs sostienen que no se debía tomar un examen de ingreso dado que muchas personas quedarían fuera de la posibilidad de estudiar. Los motivos son diversos, prima la idea de que muchxs no tendrían la “base” de contenidos que la universidad espera; y que además por una evaluación no se puede saber si el alumnx sabe o no.

*“No, no estoy de acuerdo porque sería re injusto que por un examen te quedes sin poder ir a la universidad. A mí me pasó que varias veces desaprobé exámenes y sin embargo seguí intentando, pero si fuese de ingreso quizás no entraba [...]”* (Entrevista 6, 24 años, UNPAZ, Tecnicatura en Tecnologías Industriales)

*“Para mí no deberían existir los exámenes de ingreso. Sí, talleres como los que tiene la universidad que te acompañen y que te expliquen o que te enseñen a cómo ser una persona universitaria. No que te juzguen de primera mano antes de entrar porque no tiene sentido”.* (Entrevista n° 1, 22 años, UNGS, Licenciatura en comunicación).

Para otrxs que se oponen, el examen no sería el dispositivo óptimo para realizar un “filtro”, naturalizando que la educación superior no debería ser para todxs.

*“No. Siento que no. Que por una evaluación no van a saber que tan bueno es un alumno. Así que no, no se me hace que a través de un examen se haga un filtro.” (Entrevista 22, 20 años, UBA, Ingeniería en Petróleo)*

*No, no estoy de acuerdo. Siento que esos exámenes quizás no son tan representativos. Quizás esos exámenes no representan lo que verdaderamente esa persona sabe o no sabe. Creo que esos exámenes de admisión realmente no son verdaderos filtros, sino que quizás es cuestión del que tuvo más suerte.” (Entrevista 24, 18 años, UBA, Medicina)*

Interpretamos que la oposición al examen de ingreso que expresan estxs jóvenes no significa que estén a favor del derecho a la educación superior.

Si bien la mayor parte de lxs entrevistadxs no acuerda con formas de ingreso excluyentes, algunos se manifestaron abiertamente a favor de algún tipo de restricción en el ingreso:

*“Sí, yo creo que sí. No estaría mal. Ya varias universidades lo implementan [...] porque hay mucha gente que se queda afuera de cursar quizás por la culpa de gente que se anota, hace el curso de ingreso, o [...] quita el cupo, digamos, y deja a alguien sin cupo que de verdad quiere estudiar y no se.” (Entrevista 21, 20 años, UTN, Tecnicatura Universitaria en Administración)*

*“Y porque quizás le ocupas el lugar a otras personas que sí querían entrar, y más en la universidad pública que se inscribe mucha gente. Por ejemplo, en mi curso de ingreso éramos un montón, terminamos siendo pocos y somos los que de verdad queríamos estar en la carrera.” (Entrevista 8, 21 años, UNLAM, Profesorado de educación física)*

*“Y sí, porque te das cuenta quién tiene ganas de estudiar y quién no, está bueno. Creo que es algo que se podría hacer y que también me ayudaría con el tema de los cupos”. (Entrevista n° 4, UNGS, COM 1)*

Ante el problema de los cupos o las aulas muy pobladas, sugieren un examen como si éste fuera un instrumento seleccionador de quienes tienen o no voluntad para estudiar. No conciben la posibilidad de que la educación podría ser para todxs.

Hay una idea naturalizada de que quienes permanecen en la carrera son “los que de verdad quieren estar”, y así el hecho de lograr continuar con los estudios es concebido como un resultado exclusivo de la voluntad y el esfuerzo individual. Lo que no se registra en esta concepción meritocrática que expresan algunxs jóvenes es que quienes no ingresarían por la toma de un examen de ingreso, serían excluidos de la educación superior (y que podrían ser ellxs mismos).

El ideal meritocrático no se hace cargo de la exclusión de quienes no han salido victoriosos en los mecanismos de selección articulados por la burguesía, sea porque no los han aprobado o porque ni siquiera han tenido oportunidad de acceder a ellos (Kreimer, 2001, p. 176).

Sabemos que la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos es uno de los hilos conductores de la historia de la educación (Pineau, 2008) A lo largo del tiempo la concepción de la educación como un derecho pasó de un simple “permiso” individual a una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas que asociadas a la creación de sociedades más igualitarias. Sin embargo, desde los 90 -y en la actualidad- asistimos a una progresiva individualización de las distintas esferas sociales, que redundan en mecanismos de culpabilización de las víctimas.

Los derechos se esfuman como bien social para volverse una propiedad personal limitada a pocos, y se impone un imaginario social que considera que los derechos más “individuales” – como la propiedad y la seguridad- son prioritarios a derechos colectivos como la educación y la salud. (Pineau, 2008, p. 12).



### 3. Reflexiones finales

En este trabajo presentamos algunas ideas de jóvenes ingresantes a universidades públicas nacionales, respecto al derecho a la educación superior. El trabajo de campo se realizó en los meses de septiembre y octubre de 2023, época de la campaña presidencial que concluyó con el triunfo de Javier Milei, contexto que amerita ser mencionado, por los atravesamientos analizados en el desarrollo de la investigación.

En las entrevistas, si bien una parte importante de lxs jóvenes evidencian tener una postura clara sobre la desigualdad de oportunidades que generaría la no gratuidad de la universidad y la selección de estudiantes mediante modos excluyentes como el examen de ingreso, ha llamado nuestra atención las respuestas de aquellxs entrevistadxs, que aceptarían que la universidad tenga examen de ingreso - suponiendo que el examen permitiría identificar a quien tiene "ganas de estudiar" - y también un posible arancelamiento, si es que lo pudieran pagar. Parecería que reaparecen ideas que podrían avalar una universidad para pocxs, y que en muchos casos se la entiende más como un derecho individual que social.

Pablo Semán (2023), en una publicación reciente, refiere al creciente individualismo que hoy se visibiliza en algunxs jóvenes, y varias respuestas de nuestrxs entrevistadxs resuenan con algunos de sus párrafos:

Ese individualismo realmente existente es también el resultado de las transformaciones sociales que pusieron al mercado en el centro, y de las transformaciones culturales que potenciaron el valor de la subjetividad y su singularidad (donde hay un individuo, hay infinitos derechos y reclamos). (2023, p.19)

A lo aparentemente indiscutible, las derechas opusieron términos nuevos y/o interpretaciones alternativas que terminaron por imponerse porque trazan puentes con experiencias concretas. A las imposibilidades del Estado, opusieron las virtudes del mercado, a la retórica de los derechos, muchas veces vacía y otras veces incomprensible, opusieron la de las obligaciones y los merecimientos. (2023, p. 30).

En las entrevistas, lxs jóvenes sostienen un acuerdo importante sobre el derecho a la educación, pero en sus argumentos seuxtaponen cuestiones relativas a procesos de mercantilización, sin vislumbrar que el mercado y la meritocracia se oponen al derecho.

Durante la pandemia, desde la universidad se pusieron en marcha mecanismos que, aunque imperfectos, habilitaron la posibilidad de sostener las trayectorias de muchos de lxs jóvenes y su derecho a la educación superior. Hoy, en una etapa que aún podemos denominar post pandémica, resulta novedoso -e inquietante- que desde las voces de algunxs estudiantes se expresen posturas que dan indicios de una interrupción de las perspectivas más sociales y de bien común ligadas a lo público, y la naturalización de lógicas privatistas.

Sin duda, hoy constituye un reto, desde nuestro lugar de formadorxs, llegar a las nuevas juventudes con la idea del derecho a la educación superior, dado que actualmente esto resuena como contrahegemónico, en un contexto en el cual los discursos neoliberales ponen énfasis en perspectivas individualistas, meritocráticas y mercantiles; contrarias a garantizar desde los Estados los derechos de todxs. Nuestro desafío continúa siendo hacer realidad efectiva lo expresado en Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena en 2008, y ratificado en 2018, en la Conferencia Regional de Educación Superior de Córdoba: *la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado.*

### Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Grupo Planeta (GBS).

Argentina. Ley N° 27.204. (2015). Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior.

Badano, M. (2023). La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas. En G. Biber, C. De Pauw, V. Di Pasquale y V. Pasqualini (Comp.), *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como*

*derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. Nueva Editorial Universitaria.

Benchimol, K., Pogré, P. y Poliak, N. (2020). La experiencia universitaria de quienes no continúan. En P. Pogré, A. De Gatica y G. Krichesky (comps.) *Los inicios de la vida universitaria II. Aportes de la investigación*. Teseo.

Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En Filmus, D. (comp.) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre Editorial.

Kreimer R. (2001). *Historia del mérito*. [https://09c07df6-64ca-4502-a74e-c763b1f251a1.filesusr.com/ugd/59d5b9\\_2ad59b6401234cd3adfddf64fa4bca94.pdf](https://09c07df6-64ca-4502-a74e-c763b1f251a1.filesusr.com/ugd/59d5b9_2ad59b6401234cd3adfddf64fa4bca94.pdf)

Krichesky, G., Pogré, P., Benchimol, K. et al. (2021) Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia. Resultados de una investigación. *Revista IRICE*, 40, p. 171-195.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.

Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, Universidad de Buenos Aires.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*. Dossier 51, 60.

Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. MIMEO.

Pogré P. (Coord.). (2018) *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.

Puiggrós, A. (2019). Historia y razones de la gratuidad universitaria. En J. Perczyk et al. *Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria: políticas públicas y universidades*. Libros de UNAHUR.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad* (1er ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.

Saforcada, F. (2022). Privatización y mercantilización de la universidad latinoamericana: nudos de poder y enredos de sentidos. En F. Saforcada, D. Atairo y L. Trotta, *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO; IEC-CONADU.

Semán, P. (coord.) (2023). *Est  entre nosotros:  De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Siglo XXI Editores.

Sirvent, M.T. (2005). Problemática actual de la investigación educativa. Entrevista realizada por Infancia en Red/proyecto margarita. [www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf](http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf).

Fecha de recepción: 23-5-2024

Fecha de aceptación: 3-7-2024



# La enseñanza en la universidad. Tensiones, problemas y vacancias en universidades del conurbano bonaerense

Teaching at university. Tensions, problems and vacancies in universities in the Buenos Aires metropolitan area

ABREGO, Lisandro<sup>1</sup>

Abrego, L. (2024). La enseñanza en la universidad. Tensiones, problemas y vacancias en universidades del conurbano bonaerense. *RELAPAE*, (20), pp. 72-81.

## Resumen

Desde hace aproximadamente dos décadas Argentina experimenta un crecimiento inédito de su sistema universitario. Esto ha dado lugar a que las instituciones sean habitadas por nuevos sujetos, nuevas territorialidades y nuevos campos de saber que demandan acciones permanentes respecto a la pertinencia de su oferta. En la última década comenzó a reconocerse que la incorporación de mecanismos de ingreso, permanencia y egreso resultan clave en la discusión respecto de los alcances de una democratización efectiva de la educación superior. Existen políticas desarrolladas por el Estado nacional y/o las universidades orientadas al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles a través de acciones diversas que incluyen desde estímulos económicos, tutorías, talleres sobre temáticas sustantivas vinculadas con la formación hasta espacios de acompañamiento al egreso. Sin embargo, actualmente se reconoce como factor clave de incidencia en las trayectorias estudiantiles, a la enseñanza, lo que impulsa a que muchas universidades otorguen a esta práctica un espacio específico dentro de su organización. La investigación de la que se hablará en este artículo se propone situar a la pedagogía universitaria en las instituciones del conurbano bonaerense e identificar acciones específicas en el marco de una política institucional, así como también advertir las estrategias que se dirigen a la formación pedagógica y didáctica de sus docentes. Se presentarán los avances construidos hasta el momento por el equipo de investigación de la Universidad Provincial de Ezeiza que lleva a cabo el estudio. Esta investigación es abordada tanto desde un enfoque histórico social que apunta a la comprensión del sentido del contexto de producción de las políticas, prácticas institucionales y dispositivos producidos, como desde un enfoque interpretativo que tiende a la comprensión de las perspectivas de los/as distintos/as agentes que gestionan las universidades para reconocer así los procesos de la trama institucional identificados en los distintos niveles de producción.

**Palabras Clave:** formación docente universitaria, didáctica de nivel superior, trayectoria académica, pedagogía universitaria. enseñanza.

## Abstract

For approximately two decades, Argentina has been experiencing unprecedented growth in its university system. This has led to institutions being inhabited by new subjects, new territorialities, and new fields of knowledge that demand ongoing actions regarding the relevance of their offerings. In the last decade, it has become recognized that the incorporation of entry, retention, and graduation mechanisms is key to the discussion on the scope of effective democratization of higher education. Policies developed by the national government and/or universities are aimed at sustaining student trajectories through various actions, including economic incentives, tutoring, workshops on substantive topics related to education, and support spaces for graduation. However, teaching is currently recognized as a key factor impacting student trajectories, prompting many universities to allocate a specific space within their organization for this practice. The research discussed in this article aims to situate university pedagogy in the institutions of Greater Buenos Aires and identify specific actions within the framework of an institutional policy, as well as to highlight strategies aimed at the pedagogical and didactic training of their teachers. The progress made so far by the research team from the Provincial University of Ezeiza, which is conducting the study, will be presented. This research is

<sup>1</sup> Universidad Provincial de Ezeiza, Argentina / labrego@upe.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0006-2097-1199>

approached from both a socio-historical perspective, which aims to understand the context of the production of policies, institutional practices, and produced devices, and an interpretive approach, which tends to understand the perspectives of the different agents managing the universities, thus recognizing the processes of the institutional fabric identified at the various levels of production.

**Keywords:** university teacher training, higher education didactics, academic trajectory, university pedagogy, teaching.



## Planteamiento del problema

En las últimas décadas, el sistema universitario argentino experimenta un crecimiento significativo. Hacia el año 1995 dicho sistema estaba conformado por 37 universidades públicas nacionales, 5 institutos universitarios públicos, 38 universidades privadas y 5 institutos universitarios privados (Haberfeld, Marquina, Morresi, 2018). Sin embargo, y tal como indica la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2022-2023 de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (2024), el sistema universitario argentino está conformado actualmente por 57 universidades públicas nacionales, 6 universidades públicas provinciales, 52 universidades privadas, 4 institutos universitarios públicos nacionales, 1 instituto universitario público provincial, 16 institutos universitarios privados y 1 instituto universitario internacional. La mayor expansión del sistema universitario público ocurrió en el período 2007-2015 (Strah, 2018) en el cual se crearon por ley un total de 24 instituciones universitarias públicas.

El período de expansión de la cantidad de universidades estuvo acompañado por una serie transformaciones de carácter legal y normativo en la educación de la Argentina como la obligatoriedad de la educación secundaria sancionada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 y la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27.204 del año 2015 que modifica los artículos 1, 2, 7, 50, 58 y 59 e incorpora los artículos 2 bis y 59 bis en la Ley de Educación Superior N° 24.521 para establecer la gratuidad de las carreras de grado en las instituciones de educación superior estatales, prohibir el arancelamiento y definir el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. En el Anuario 1999-2000 de Estadísticas universitarias de la, por entonces, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002) se comparan datos correspondientes a los períodos 1989/1990 y 1999/2000. Allí se especifica que hacia el año 1989, el número de inscripciones a carreras de grado en universidades nacionales fue de 170.619 estudiantes. La actual Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (2024) indica que, para el año 2022, el número de inscripciones a carreras de pregrado y grado en instituciones de educación superior estatales fue de 543.041 estudiantes, lo que muestra un crecimiento significativo de la cantidad de estudiantes que ingresaron a la educación superior a lo largo de las últimas tres décadas. Sin embargo, la diferencia entre inscripciones y egreso se presenta como una situación a atender debido a que en el período 2012-2022 el aumento de las inscripciones fue de un 69,8%, pero el de estudiantes que egresaron fue del 32% (Ministerio de Capital Humano, 2024).

Este escenario muestra la presencia de universidades en territorios novedosos para la historia del sistema y de un estudiantado heterogéneo. Ambas realidades requieren la incorporación de campos de saber diversos, lo que demanda a las instituciones un alerta permanente sobre la calidad de su oferta en sintonía con el desarrollo curricular, su gestión, los procesos de evaluación y el desarrollo profesional de sus docentes. La Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) de la UNESCO IESALC (2008) realizada en el año 2008 en Colombia, postula en su declaración que:

La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad (p.12).

Y a su vez, en la misma declaración agrega a continuación que:

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes (p.12).

Este marco regional impulsó, principalmente desde el 2010 en adelante, un proceso de discusión respecto de lo que implica una democratización real de la educación superior. Entre estas implicancias pueden distinguirse las que hacen referencia a la incorporación de mecanismos de ingreso, permanencia y egreso en términos de política a nivel global y particular en las universidades (Marquina, 2011). En este sentido - y al evidenciar que a partir de la creación de nuevas universidades en el período 1990-2020, comenzaron a acercarse sectores de la sociedad tradicionalmente alejados de ellas - se observa, como señala Marquina (2011), que tener en consideración, acompañar y contener a este estudiantado heterogéneo implica otorgarle atención a, entre otros aspectos, el currículum de las carreras, las prácticas

de enseñanza, la formación continua de los profesores/as, los recursos materiales y la infraestructura. Dado este escenario, resulta clave el llamado de atención propuesto por Ezcurra (2011) cuando expresa que:

En ese marco, y en suma, en América Latina la masificación, al igual que en Estados Unidos, conlleva brechas fortísimas en el egreso según el estatus socioeconómico. Brechas de graduación, brechas de clase, una desigualdad social rotunda. Entonces, y más en general, a escala global, la hipótesis es que ese ciclo extraordinario de masificación supone una inclusión, sí, pero una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales. Es decir, socialmente condicionada. Otra tendencia estructural medular (p.26).

Se observa que las políticas que se han desarrollado en el período analizado, tanto a nivel estatal como en el sistema universitario, con el propósito de abordar el escenario planteado, apuntan, en general, al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Como señalan Santos Sharpe et al (2023) en el nivel nacional se evidencian tres conjuntos de políticas que se orientan al fortalecimiento de la permanencia estudiantil. El primer conjunto es el que ofrece ayuda económica o financiamiento de recursos como transporte, libros y materiales para el estudio. El segundo es el de los programas de tutorías y/o acompañamiento pedagógico y el tercero es el de los programas de estímulo a carreras específicas. Ejemplos del primer conjunto son: el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) creado en 1996 por Resolución Ministerial N° 464 y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), creado en 2014 y gestionado por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Respecto al segundo conjunto Santos Sharpe et al (2023) afirman que suelen ser desarrollos propios de cada universidad a partir de financiamiento otorgado por el Estado. Por ejemplo, en el año 2005 la Secretaría de Políticas Universitarias crea el Programa Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR). En el marco de este programa, se desarrollaron, entre otras acciones, propuestas de tutorías dirigidas a estudiantes ingresantes y propuestas vinculadas con la formación pedagógica de docentes de los primeros años. En este conjunto se pueden ubicar también a aquellas acciones al interior de cada universidad que fomentan la terminalidad y el egreso de las carreras como los espacios de acompañamiento para la elaboración de trabajos finales y talleres sobre temas sustantivos que colaboran con el desarrollo profesional del estudiantado. En el tercer conjunto, Santos Sharpe et al (2023) mencionan aquellos programas que estimulan el estudio de carreras específicas que suelen estar vinculadas con las áreas de salud, tecnologías y ciencias básicas. Ejemplos particulares de este conjunto son: el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs), dirigido a carreras de ingeniería e informática y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) orientado a carreras científicas y técnicas, ambos creados entre los años 2008 y 2009. En este conjunto se puede incluir también a las Becas Manuel Belgrano creadas en el año 2021 y que tienen como objetivo la promoción, el ingreso, la continuidad y la graduación de estudiantes en disciplinas consideradas estratégicas para el desarrollo económico y social de la Argentina (alimentos; políticas de ambiente, gas y petróleo; logística y transporte; minería; computación e informática; ciencias básicas; energía convencional y alternativa; y filosofía).

Sin embargo, en los últimos años, la enseñanza comenzó a reconocerse como un aspecto sustancial que incide directamente en las trayectorias, la continuidad y el egreso. Este reconocimiento favorece la situación de que, en muchas universidades, se encuentre un espacio específico dedicado a dicha práctica dentro de la organización. El estudio del que da cuenta este artículo se propone situar a la pedagogía universitaria en las instituciones del conurbano bonaerense al identificar acciones específicas en el marco de una política institucional y advertir estrategias dirigidas a la formación pedagógica y didáctica de sus docentes. La variedad de prácticas y dispositivos nutren un campo en permanente reformulación que apunta a la construcción y la consolidación de aprendizajes por parte de las y los estudiantes.

## Antecedentes del tema

La discusión respecto de que una verdadera democratización de la educación superior implica, como advierte Marquina (2011), incorporar mecanismos de ingreso, permanencia y egreso a la política global de la universidad y otorgarle una atención particular ha sido una constante de la última década dentro del campo de la pedagogía universitaria.

Como señalan Mancovsky y Mas Rocha (2019) el crecimiento que en las últimas décadas experimenta el sistema universitario argentino permite hablar de nuevas territorialidades y de nuevos sujetos. Esta situación demanda a las instituciones universitarias la incorporación de campos de saber variados, así como la atención de la calidad de la oferta, lo que implica tener en consideración al desarrollo curricular, su gestión, los procesos de evaluación y el

desarrollo profesional de sus docentes. Al focalizar en este último aspecto, cabe mencionar que en tanto la enseñanza no se asuma como una práctica que debe ser revisada de forma íntegra, se verá obstaculizada y resultará difícil la incorporación de prácticas inclusivas que tomen seriamente los procesos de aprendizaje y su diversidad. En este sentido, la consideración de: la relación de los enfoques de enseñanza con los contenidos a enseñar y el conjunto de estudiantes que aprende; los procesos evaluativos y la complejidad de sus instrumentos; la relación con el saber de docentes y estudiantes, y las previsiones en la enseñanza, resultan aspectos que se posicionan como vitales.

La variedad de investigaciones que señalan la necesidad de abrir espacios específicos en la universidad para el desarrollo de la pedagogía y didáctica universitarias (Cano, 2005; Ceresani y Mórtola, 2018; Ezcurra, 2011; Zabalza, 2008) es amplia. Si bien mencionan las especializaciones en docencia universitaria, los profesorado adscriptos a títulos de grado, los profesorado como ciclos de complementación curricular y las maestrías en docencia universitaria, estas alternativas no agotan las estrategias que la universidad puede adoptar en relación con la formación de sus docentes. Esto abre la posibilidad de indagar componentes más sensibles de la enseñanza que llevan adelante las distintas cátedras, como podría ser el tema de la evaluación, por ejemplo. Como afirma Morandi (2022), es necesario revisar las prácticas docentes y de enseñanza como prácticas que, al interior de la universidad, pueden potenciar u obstaculizar la permanencia, el egreso y la trayectoria general de las y los estudiantes. Es decir que ambas prácticas tienen consecuencias directas sobre la posibilidad de llevar a cabo una verdadera inclusión y propiciar acciones que resulten consecuentes con la concepción de la educación superior como derecho.

En esta línea, el campo de la pedagogía universitaria (Kemmis, 1993; Lucarelli, 2009; Nassif, 1959) tomó forma a partir de la puesta en marcha de un conjunto de políticas específicas orientadas a la formación de sus docentes y la organización de espacios de gestión destinados a tal fin que las instituciones de educación superior, sobre todo las universidades, han constituido y desarrollado. Estas iniciativas se han inscripto en políticas académicas que responden a algunas necesidades institucionales expresadas por carreras, departamentos o facultades en particular sin dar forma, la mayoría de las veces, a una política académica institucional general. Tampoco puede hablarse de propuestas de alcance nacional. Esta singularidad ha constituido un campo que resulta heterogéneo y poco sistematizado, lo que da cuenta de la escasa centralidad que tiene la formación docente para la educación superior universitaria (Morandi, 2022).

En términos de Lucarelli (1996) el reconocimiento del saber pedagógico y didáctico como saber especializado encuentra resistencia en las universidades debido a la presencia de una fuerte tradición sostenida en la relevancia del dominio sobre un campo específico del saber por sobre la enseñanza como práctica. Esta resistencia se alimenta de, al menos, dos argumentos: uno de ellos sostiene que el buen educador es intuitivo y el otro que las disciplinas poseen una estructura que las hace aptas para su transmisión (Feldman, 2010). La literatura pedagógica y didáctica (Camilloni, 2018; Edelstein, 2000; Maggio, 2018; Pierrella, 2017; Prieto Castillo, 2015; Steiman, 2008) ya ha discutido fervientemente contra estos dos argumentos, lo que ha permitido, en las últimas décadas, la recentralización del debate sobre la formación docente en las universidades en un contexto histórico y político de ampliación de derechos.

## Hipótesis y objetivos de la investigación

Las universidades que integran el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES<sup>2</sup>) metropolitano, sobre todo aquellas que se ubican en el conurbano bonaerense, han experimentado una gran expansión y, en este sentido, han explorado estrategias diversas para acompañar a este conjunto de novedades que desafía permanentemente al acompañamiento de las trayectorias académicas. Si bien son múltiples las acciones que pueden desplegarse, hay una serie de prácticas institucionales que se inscriben en la denominada pedagogía universitaria y constituyen líneas de acción orientadas a la actuación docente.

---

<sup>2</sup> En Argentina, el sistema de educación superior universitario está organizado regionalmente con el propósito de facilitar la planificación y articulación. Se organiza en siete regiones (Metropolitano, Bonaerense, Centro, Nuevo Cuyo, Noreste, Noroeste y Sur). Cada región está coordinada por un Consejo Regional, integrado por los ministros de educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas.

La investigación de la que da cuenta este artículo corresponde a un proyecto presentado y aprobado en la Convocatoria UPECyT 2023 de la Universidad Provincial de Ezeiza<sup>3</sup>. En esta investigación, se parte de considerar como política institucional sustantiva a la pedagogía universitaria, dado que la enseñanza es la principal actividad para sostener y acompañar trayectorias académicas de las y los estudiantes.

En cuanto a las acciones orientadas a formar a docentes universitarios, la propuesta es identificar cuáles son las estrategias que desarrollan las universidades, con qué criterios definen vacancias y establecen prioridades temáticas y qué niveles de institucionalidad y reconocimiento alcanzan por parte de los destinatarios, relevando, además las acciones complementarias que fueron construyendo.

El objetivo general de la investigación es analizar las políticas, dispositivos y prácticas, institucionalizadas o no, en torno a la pedagogía universitaria que favorecen desde los procesos de afiliación de sus estudiantes hasta el egreso que desarrollan las universidades del CPRES Metropolitano cuya creación corresponde a las tres décadas que constituyen el período de estudio (1990, 2000, 2010).

Los objetivos específicos son:

1. Identificar el grado de institucionalización de las políticas, dispositivos o estrategias que desarrollan las universidades en materia de pedagogía universitaria a los efectos de caracterizarlas.
2. Analizar los criterios con los cuales las universidades definen vacancias y establecen prioridades temáticas a los efectos de caracterizar el abanico de problemas que abordan.
3. Reconstruir las acciones vinculadas a la formación de sus docentes que llevan adelante las instituciones estudiadas y analizar, a partir de sus propósitos, los modos de incidencia en los distintos enfoques de la enseñanza.

## Diseño y metodología

El diseño metodológico combina diferentes técnicas de recolección de datos y de análisis de la base empírica. La reconstrucción teórica exige poner en juego una hermenéutica que se realiza desde formatos de análisis críticos de los corpus discursivos que constituyen las fuentes de datos y de indagación de la investigación.

El universo de estudio se focaliza en los aspectos referidos a las regulaciones, dispositivos y prácticas vinculadas a la pedagogía universitaria con el propósito de contribuir a un estado de la cuestión. En este caso, la indagación se llevará a cabo en universidades pertenecientes al CPRES metropolitano que fueron creadas en la década del 90, del 2000 y del 2010. De este universo se desprende que las unidades de análisis las constituyen las regulaciones y documentos de política que incluyen las definiciones y los sentidos de los materiales documentales y las estrategias que los actores construyen y significan sobre la formación docente y la enseñanza. Se aborda dicho CPRES debido a que las universidades que lo integran, sobre todo aquellas que se ubican en el conurbano bonaerense, han experimentado una gran expansión en tal período tanto de matrícula como de alcance territorial.

Como parte del proceso de investigación se lleva a cabo un relevamiento de documentos normativos, informes de organismos internacionales y de investigación referidos a la pedagogía universitaria que resulta fundamental en la estrategia metodológica en la medida que constituye un corpus clave para la comprensión del tema.

Por otro lado, se realizan entrevistas semiestructuradas a informantes claves con el propósito de captar, a través de sus discursos, los sentidos, las definiciones y las estrategias construidas y desarrolladas. El tema comprende diferentes enfoques, dimensiones de análisis y perspectivas metodológicas. En esta propuesta, se toman algunos de estos elementos y se los combina a los efectos de que se logre evidenciar el sentido de las políticas institucionales en materia de formación docente implementadas en universidades del CPRES metropolitano en la actualidad con el fin de que, desde dichos enfoques, contribuyan a conceptualizar y comprender el objeto de estudio.

---

<sup>3</sup> Aprobado por resolución del Consejo Superior número RESO-2023-54-GDEBA-CSUNVPE. Dicha investigación resulta de la continuidad de un estudio previo dirigido por la Dra. Andrea Molinari (2022) *Las políticas de acompañamiento a estudiantes: dispositivos y estrategias institucionalizadas que colaboran en el proceso de constituirse estudiante universitario. El caso de la Universidad Provincial de Ezeiza*.



En consecuencia, la investigación en proceso se caracteriza por abordar, desde un enfoque histórico social, el sentido del contexto de producción de las políticas, prácticas institucionales y artefactos producidos y, desde un enfoque interpretativo, las perspectivas de distintos actores que gestionan las universidades para reconocer así los procesos complejos, contradictorios y conflictivos de la trama institucional identificados en los distintos niveles de producción.

## Avances de la investigación

Con el objetivo general de analizar las políticas, dispositivos y prácticas, institucionalizadas o no, en torno a la pedagogía universitaria que favorecen desde los procesos de afiliación de sus estudiantes hasta el egreso, al momento de escribir este artículo, el equipo de investigación ha finalizado la etapa de realización de las entrevistas semiestructuradas a informantes clave que forman parte de alguna instancia institucionalizada vinculada con la pedagogía universitaria en la universidad en la que trabajan. En las entrevistas se hizo foco en avanzar en la identificación del grado de institucionalización de las políticas, dispositivos o estrategias y en construir una base de información que permita analizar los criterios con los cuales las universidades definen vacancias y establecen prioridades temáticas para poder así caracterizar el abanico de problemas que abordan y reconstruir las acciones vinculadas a la formación de sus docentes y los distintos enfoques de enseñanza que llevan adelante.

Actualmente, el equipo de investigación se encuentra en proceso de análisis de las entrevistas realizadas. De lo avanzado en este proceso de análisis, se puede inferir que las políticas, estrategias y acciones que informan los agentes entrevistados se agrupan en dos grandes conjuntos. El primer conjunto es de carácter centralizado y emana directamente del gobierno de la universidad, principalmente de programas o direcciones referidas a la pedagogía universitaria dentro de la institución. Respecto a la enseñanza y la formación de sus docentes, en este conjunto se identifican acciones como cursos internos de formación docente en temas específicos de la didáctica de la educación superior y que se construyen a partir del relevamiento de necesidades o demandas del colectivo de docentes (por ejemplo, cursos sobre elaboración de proyectos de cátedra, sobre evaluación, sobre uso de TIC para la enseñanza, sobre estrategias didácticas y planificación de clases); programas de acompañamiento directo y seguimiento a cátedras específicas durante la cursada con el fin de co-construir estrategias de enseñanza, evaluación y recursos didácticos en docentes y agentes especializados; asesoramiento, acompañamiento y desarrollo de estrategias para la enseñanza que contemplen la situación de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad; espacios de consulta permanente (tanto presencial como virtual) ofrecida a las y los docentes; producción de recursos como bibliografía, sitios web, recursoros, audiovisuales, etc. El segundo conjunto es de carácter descentralizado y está comprendido por aquellas estrategias que despliegan las y los docentes a partir de una gran variedad de dispositivos y que se sostienen, principalmente, en prácticas tradicionales, centradas en la figura del profesor dentro del aula y que se desentienden del sostenimiento y acompañamiento a las trayectorias académicas de las y los estudiantes. Este segundo conjunto de acciones es que el que ha sido enunciado por los informantes clave como un problema y un gran desafío para los espacios institucionalizados vinculados con la pedagogía universitaria y suele ser la base que, desde el primer conjunto, se toma para la definición de vacancias y el establecimiento de prioridades temáticas referidas a las estrategias y acciones centralizadas de formación docente.

En el discurso ofrecido durante las entrevistas por los informantes clave, se observan algunas continuidades que resultan significativas para la instancia de análisis en la que se encuentra la investigación ya que dan cuenta de la complejidad de los procesos y perspectivas vinculados con la pedagogía universitaria y de los sentidos puestos en juego. A continuación se enuncian, a modo de punteo, las continuidades identificadas:

- La pedagogía universitaria como un campo que, si bien tiene varias décadas de presencia en el ámbito académico y en espacios institucionales dentro las universidades, todavía puede considerarse incipiente en la cultura institucional y en el colectivo docente.
- El diseño y puesta en marcha de estrategias para generar el vínculo entre docentes de la universidad y las propuestas de los espacios de pedagogía universitaria que consideran las dificultades derivadas de:
  - La no obligatoriedad de la participación en las formaciones ofrecidas;
  - La libertad de cátedra como desafío para poder generar una interacción positiva entre las propuestas de pedagogía universitaria y lo que efectivamente se lleva a cabo en las aulas.
  - Las condiciones laborales docentes. Al dar cuenta de que un gran porcentaje de docentes tienen dedicación simple en las instituciones, esto genera que las tareas y participación de las/os mismas/os

muchas veces se circunscribe a la carga horaria de cursada de las materias y no haya una presencia fluida de instancias de reflexión, formación e innovación de la enseñanza.

- Los avatares de la carrera docente universitaria que, en términos de antecedentes, curriculum personal y prestigio profesional ubica a la investigación, la producción y las publicaciones de corte académicas por encima del reconocimiento vinculado a lo que se lleva a cabo en el ámbito de la enseñanza *per se*. En estos decires de los entrevistados, se observa lo señalado por Morandi (2022) cuando menciona que en la cultura institucional universitaria la docencia se corresponde más con una socialización profesional que comienza cuando se incorpora un sujeto a un equipo de cátedra que a una profesión de carácter pedagógico, aun a sabiendas de que la práctica que se realiza es una práctica educativa.
- Una cultura institucional en el colectivo docente que, la mayoría de las veces concibe a las cátedras y las materias de las carreras de forma fragmentada y desconectada de un plan de estudio transversal y global. Por ende, también se desconectan de las trayectorias estudiantiles y de la relevancia del perfil de egreso para pensar la coherencia y cohesión de las propuestas. En palabras de los informantes clave, esto puede verse, principalmente, en las concepciones respecto a lo que implica la planificación de las materias, los proyectos de cátedra y la evaluación.
- La necesidad de mayores desarrollos e impactos de una didáctica propia del nivel superior universitario.
- La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia del COVID-19 generó que muchas y muchos docentes se acerquen, en varios casos por vez primera, a participar de instancias de formación en didáctica con TIC que ofrecieron los espacios de pedagogía universitaria de las universidades donde trabajan los entrevistados. Esta situación propició un escenario que trascendió los aspectos específicos de la enseñanza con TIC y significó una oportunidad de introducir aspectos didáctico-pedagógicos en la enseñanza universitaria que antes de la emergencia no se tenían en consideración. A su vez, se señaló que dicho escenario permitió que, a nivel institucional, se observe un humilde e incipiente acercamiento y vinculación de docentes con las propuestas que los espacios de pedagogía universitaria ofrecen y encuentren allí una referencia para realizar consultas específicas.
- El acercamiento de las y los docentes a los espacios de pedagogía universitaria cuando se enfrentan a situaciones directas como puede ser, por ejemplo, estudiantes con alguna discapacidad. Más allá de que los entrevistados indicaban este acercamiento como valioso y como la posibilidad de llevar a cabo intervenciones colectivas positivas, también lo indicaban como un contrapunto que pone en evidencia las dificultades que aún persisten respecto a desarrollar una lectura global de la enseñanza universitaria y la heterogeneidad del estudiantado como aspectos que requieren repensar de forma continua las prácticas de enseñanza en la universidad, más allá de los emergentes.

Al momento de ser presentado este artículo se continúa con el análisis de las entrevistas a informantes clave con el propósito de, a través de sus discursos, captar los sentidos, las definiciones y las estrategias construidas y desarrolladas. En tándem con la continuidad en el trabajo con las entrevistas se realiza la recolección y análisis de regulaciones y documentos de política que incluyen definiciones y sentidos de los documentos y las estrategias que los agentes construyen y significan respecto de la formación docente y el relevamiento de documentos normativos.

Con la investigación se espera generar un aporte de material científicamente riguroso y factible de ser divulgado, que permita identificar aciertos y desaciertos en las prácticas curriculares y de formación docente del Nivel Superior existentes, que contribuya al desarrollo de proyectos que aporten en la superación de las falencias detectadas, y fomente y profundice los aspectos que se entienden beneficiosos. A su vez, se espera que los resultados obtenidos sean de utilidad para constituir acciones de fomento y fortalecimiento de espacios de formación e intercambio y aporten valor a la tarea docente en las instituciones universitarias.

## Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 12-23.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó.

Ceresani, V. y Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas. En Pogré, P., De Gatica, A., García, A. y Krichesky, G. (Coord.) *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (17), 3-7.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior*. Editorial UNGS.

Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. INFD. Ministerio de Educación.

Haberfeld, L., Marquina, M. y Morresi, S. (2018). *El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas*. Centro de Estudios para el Cambio Estructural (CECE). <https://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf>

Kemmis, S. (1993). La formación del profesorado y la creación y extensión de las comunidades críticas del Profesorado. *Investigación en la Escuela*, (19), 15-38.

Lucarelli, E. (1996). La carrera docente en las universidades nacionales: un caso de profesionalización docente. *Cuadernos de investigación* (13). <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6180>

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*. Miño y Dávila.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Mancovsky, V. y Más Rocha, S. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.

Marquina, M. (2011) El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los `90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 63-886). Editorial UNGS.

Ministerio de Capital Humano (2024). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de la Educación de la Nación (2022-2023)*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2022-2023.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-2023.pdf)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2002). *Anuario 1999-2000 de estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario\\_1999-2000.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_1999-2000.pdf)

Molinari, A. (2022). *Las políticas de acompañamiento a estudiantes: dispositivos y estrategias institucionalizadas que colaboran en el proceso de constituirse estudiante universitario. El caso de la Universidad Provincial de Ezeiza*. [Manuscrito no publicado]. Universidad Provincial de Ezeiza.

Morandi, G. (2022). Pedagogía Universitaria y Formación Docente: legados, compromisos y desafíos pendientes. En Levy, E. y Morandi, G. (Coord.) *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO; IEC-CONADU.

Nassif, R. (1959). Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario. *Universidad 40. Universidad Nacional del Litoral*, 81-101. <https://hdl.handle.net/11185/3954>

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64. <https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11548>

Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria. Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitaes/7651/elogiodelapedagogiauniversitaria.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitaes/7651/elogiodelapedagogiauniversitaria.pdf)

Santos Sharpe, A., Nierotka, R., Muylaert Lima, N. D. C. y Bonamino, A. (2023). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (14), e2022n14a6. <https://doi.org/10.25087/resur14a6>

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila; UNSAM.

Strah, M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question*, 1(60), e098. <https://doi.org/10.24215/16696581e098>

UNESCO IESALC. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe CRES 2008*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>

Zabalza, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior. Innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, (18), 69-95.

Fecha de recepción: 17-5-2024

Fecha de aceptación: 3-7-2024





# Las tareas docentes y la construcción del oficio de estudiante universitario en los inicios a la educación superior ante la llegada de nuevos públicos. Avances de una tesis doctoral en curso.

Teaching tasks and the construction of the university student's profession in the beginnings of higher education in the face of the arrival of new audiences. Advances of a doctoral thesis in progress.

**BERENSTEIN, Diego<sup>1</sup>**

Berenstein, D. (2024). Las tareas docentes y la construcción del oficio de estudiante universitario en los inicios a la educación superior ante la llegada de nuevos públicos. Avances de una tesis doctoral en curso. *RELAPAE*, (20), pp. 82-91

## Resumen

En el marco de la realización de una tesis de doctorado en Sociología (EIDAES – UNSAM), que tiene como interés principal el indagar la relación entre las tareas docentes y la construcción del oficio de estudiante universitario en los inicios a la educación superior ante la llegada de nuevos públicos, el siguiente artículo presenta algunos debates teóricos y primeros hallazgos según el proceso de investigación hasta aquí realizado. Para ello se tomarán en cuenta las características singulares de la Universidad Provincial de Ezeiza la cual, a partir del año 2019, realizó una serie de modificaciones institucionales que estarán en relación con la temática aquí planteada. En primer lugar, se sostiene que las actividades docentes en la universidad pueden tomar distintos formatos según la población, la localización, la oferta académica, entre otras variables. Se puede decir, entonces, que las tareas docentes (Mazza, 2013) se amoldan al contexto en el cual estas se desarrollan. Si se piensa en los inicios a la educación superior (Pogré et al., 2018), estas tareas pueden estar destinadas a acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes en sus comienzos en la universidad para que incorporen herramientas, capacidades y destrezas asociadas con el oficio de estudiante universitario (Coulon, 1997). A su vez la creación de instituciones de educación superior en la Argentina, sobre todo en el Conurbano Bonaerense entre los años 2011-2015, trajo consigo nuevos factores de complejidad como la llegada de un nuevo estudiantado que, hasta el momento, no había podido acceder y/o permanecer en dichas instituciones (Accinelli et al., 2016). Estos nuevos públicos (Mancovsky y Más Rocha, 2019) se caracterizan por ser la primera generación de estudiantes y/o por haber terminado la educación media en distintas modalidades, entre otras características. Además, en algunas universidades nuevas, se pueden agregar su ubicación y su oferta académica particular como otros factores para tener en cuenta. En el siguiente texto se dará cuenta de: el tipo de acciones que realiza la gestión con relación a las políticas académicas institucionales, las distintas categorías de tareas que lleva adelante el plantel docente en los inicios a la educación superior en cuanto al trabajo pedagógico y la construcción del oficio de estudiante universitario como proceso de conformación de un rol específico.

**Palabras Clave:** Tareas docentes, oficio de estudiante, inicios, educación superior, nuevos públicos, Universidad Provincial de Ezeiza.

## Abstract

Within the framework of a doctoral thesis in Sociology (EIDAES - UNSAM), whose main interest is to investigate the relationship between teaching tasks and the construction of the university student's profession at the beginning of higher education with the arrival of new audiences, the following article has as its main interest to present some

<sup>1</sup> Universidad Provincial de Ezeiza- Universidad Nacional de Lujan- Universidad de Buenos Aires, Argentina/ diego.berenstein@gmail.com

theoretical debates and initial findings according to the research process so far carried out. For this purpose, the characteristics of the Provincial University of Ezeiza were taken into account, which, as of 2019, carried out a series of institutional modifications that will be related to the subject raised here. Firstly, it is argued that teaching activities at the university may take different formats depending on the population, location, academic offerings, among other variables. It can be said, then, that teaching tasks (Mazza, 2013) are molded to the context in which they are developed. If we think about the beginnings of higher education (Pogré et al., 2018), these tasks may be aimed at accompanying the academic trajectories of students in their beginnings at the university so that they incorporate tools, capacities and skills associated with the university student's job (Coulon, 1997). In turn, the creation of higher education institutions in Argentina, especially in the Buenos Aires surrounding areas between 2011-2015, brought with it new factors of complexity such as the arrival of a new student body that, until now, had not been able to access and/or remain in such institutions (Accinelli et al., 2016). These new audiences (Mancovsky and Más Rocha, 2019) are characterized by being the first generation of students and/or having completed secondary education in different modalities, among other characteristics. In addition, in some new universities, their location and their particular academic offerings can be added as other factors to take into account. The following text will describe: the type of work carried out by the management in relation to institutional academic policies; the different categories of tasks carried out by the teaching staff at the beginning of higher education in terms of pedagogical work; and the construction of the university student's profession as a process of shaping a specific role.

**Keywords:** Teaching tasks, student work, beginnings, higher education, new audiences, Provincial University of Ezeiza

## Introducción<sup>2</sup>

El presente artículo tiene como origen la realización de una primera indagación sobre los materiales recabados en el marco del trabajo de campo llevado a cabo para la construcción de una tesis de doctorado en Sociología (EIDAES-UNSAM). Se basa, sobre todo, en las entrevistas que son la fuente primaria predilecta de la investigación. El interés principal de esta es analizar la relación entre las tareas docentes y la construcción del oficio de estudiante universitario que se inician en la educación superior ante la llegada de nuevos públicos a través de la realización de un estudio de caso. Se optó por la Universidad Provincial de Ezeiza (desde ahora UPE) por ser una institución que reúne varios factores, que se desarrollarán más adelante, siendo el lugar de partida las modificaciones realizadas a nivel político-académico por la institución a partir del año 2019, las cuales también serán comentadas.

El foco estará puesto en las actividades docentes o trabajo pedagógico que realizan los docentes según el formato que estas asumen en función de la población asistente a las aulas tomando en cuenta la localización de la institución, la oferta académica propuesta por la universidad (relacionada con la matriz productiva local), entre otras múltiples variables. Se sostiene, por ende, que las tareas docentes (Mazza, 2013) se van a ejercer y amoldar a todos los factores que intervengan en el ejercicio docente.

La investigación realizada tiene especial interés en los inicios a la educación superior, lo cual es una conceptualización presentada por Pogré, et al. (2018). Si se tiene en cuenta esto último, puede decirse que las tareas van a estar orientadas, en ese proceso, a acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes que realizan su inicio para que estos adquieran distintos tipos de herramientas, capacidades, habilidades y destrezas asociadas a la vida universitaria académica, o lo que Coulon (1997) definió como oficio de estudiante universitario.

Lo hasta aquí expuesto se complejiza si se tiene en cuenta que, entre los años 2011 y 2015, se crearon en la Argentina instituciones de educación superior, tanto nacionales como provinciales, que democratizaron el acceso a la universidad. En el Conurbano Bonaerense, en particular, se localizaron distintas universidades (en zonas en donde antes no había este tipo de oferta) de la siguiente manera según los años de apertura: Universidad Provincial de Ezeiza – Ezeiza (2011), Universidad Nacional de Hurlingham – Hurlingham (2014), Universidad Nacional Guillermo Brown – Adrogué (2015) y Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz – Boulogne (2015).

Estas aperturas trajeron consigo nuevos factores de atención tales como la llegada de un nuevo tipo de estudiantado que, hasta ese entonces, no había podido acceder y/o permanecer dentro de las instituciones educativas de nivel universitario (Accinelli et al., 2016) por distintas situaciones ligadas a su situación biográfica. Estos nuevos públicos (Mancovsky y Más Rocha, 2019) se caracterizan, principalmente, por ser la primera generación de estudiantes en su familia y/o por haber terminado la educación media en distintas modalidades o tiempos en relación con lo esperado (en la Argentina la finalización de dichos estudios es a los 17/18 años de edad), entre otras características. Algunas universidades, como las ya mencionadas, al localizarse en zonas en donde no había institución de educación superior atraen estudiantes de la región aledaña y/o interesados en la oferta académica propuesta que, en muchos casos, tiene conexión con la producción de bienes y servicios locales.

El artículo, entonces, estará organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se dará cuenta de algunos fundamentos teóricos y contextuales en relación con la temática; en segundo lugar, se realizará una breve reseña de la UPE particularmente sobre las modificaciones producidas a partir del año 2019; en tercer lugar, se expondrán los basamentos metodológicos de la tesis; en cuarto lugar, se presentarán las acciones de tipo académico-político que realiza la gestión; en quinto lugar, se mostrarán las distintas tareas docentes que se realizan como parte del acompañamiento a las trayectorias académicas; en sexto lugar, se mostrarán las maneras en las que se construye el oficio de estudiante universitario como un rol nuevo. Finalmente, habrá un espacio de conclusiones a título preliminar sobre el texto aquí construido.

## Fundamentación teórica y contextualización de la temática

Las tareas que llevan adelante los docentes en la universidad deben ser consideradas como “las configuraciones específicas que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza” (Mazza, 2013, p.21). Estas pueden, y deben, tomar distintos formatos según varias especificaciones (algunas ya enunciadas en el resumen) como: la población, la localización, la oferta académica y la particularidad de la asignatura, entre otras. En este sentido, estas

---

<sup>2</sup> Nota preliminar: Es necesario advertir a los lectores que el presente artículo tiene carácter preliminar por el estado de avance del doctorado en curso. Dicho texto se realizó inmediatamente después de haber finalizado el trabajo de campo y de realizar una primera indagación a los materiales recabados.

tareas van a configurarse en función de esas particularidades y de los objetivos específicos que estas tengan y responderán a una tarea particular que debe ser entendida como “la configuración de carácter global, totalizante, que expresa los rasgos resultantes de la articulación de las tareas específicas” (Mazza, 2013, p.21).

Si se piensan las tareas especialmente en función de los inicios a la educación superior (Pogré et al., 2018), deberá tenerse en cuenta que estas van a estar, generalmente, configuradas especialmente en pos de acompañar las trayectorias educativas del estudiantado que se inicia. En este sentido se entenderá como inicio, desde la política académica y en discusión con la idea de ingreso (entre otros conceptos), a aquel sistema que entiende “la articulación como un trabajo de integración con el fin de contribuir con el proceso denominado “ingreso”, que abarca los primeros años en estudios superiores” (Pogré et al., 2018, p.48).

Vale aclarar aquí que, pensar desde la idea de inicio, es reflexionar acerca de un proceso que se da durante un tiempo determinado (entre una a dos años) hasta lograr la afiliación (Coulon, 1997), de la cual se hablará en el siguiente párrafo, y así construir lo que se denomina como ciudadanía universitaria completa (Camblong, 2005; Reviglio, 2013). En este sentido puede decirse que “El acompañamiento de quienes recién ingresan [a la universidad] demanda acciones para incluir al recién llegado a la vida universitaria” (Krichesky et al., citado en Pogré et al., 2018, p.76).

Esta política, sistema o proceso de acompañamiento en los inicios a la educación superior suele reconocer las biografías del estudiantado y propone que esta población estudiantil incorpore distintos tipos de habilidades asociadas con el oficio de estudiante universitario. En este sentido Coulon (1997) propone que “la primera tarea a la que se enfrenta el estudiante que accede a la universidad es la de aprender el *oficio de estudiante* [universitario]” (p.158). Incluso expone que la problemática se centra no solo en ingresar en la universidad, sino en pertenecer a esta. Para ello el estudiantado “tiene que demostrar su habilidad como condición de alcanzar el éxito” (Coulon, 1997, p.159). En sus palabras: “El alumno debe adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y a asimilar sus rutinas” (Coulon, 1997, p.159) para lograr, así, la afiliación universitaria.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que en los últimos años (entre 2011 y 2015) se han creado universidades públicas tanto nacionales como provinciales en el Conurbano Bonaerense (UPE, 2011; UNaHur, 2014; UNaB, 2015; UNSO, 2015), puede decirse que esta democratización educativa trajo consigo nuevos problemas, o complejidades, siendo uno de los más evidentes el acercamiento o llegada de una masa de estudiantes que, hasta ese momento y por diferentes motivos económicos, sociales y/o académicos, no había podido llegar, acceder y/o permanecer en las universidades (Accinelli et al., 2016).

Se denomina a esta masa de estudiantado “nuevos públicos” (Mancovsky y Más Rocha, 2019) y se los entenderá como aquellos que tienen “un capital [cultural, académico, simbólico] diferente a los sectores medios y altos que tradicionalmente transitan [o transitaban] por el sistema universitario” (p.82). Muchos de estos son primera generación de estudiantes, terminaron la educación media en distintos formatos o están en distintos ciclos de la vida biográfica, entre otras variables. Además, en algunos casos, la ubicación de universidades en zonas en donde antes no había institución junto con la oferta de carreras particulares relacionadas con la demanda productiva local hace que esta masa tenga rasgos particulares según la institución académica observada.

Teniendo en cuenta la diferencia de capital antes mencionada es que se sostiene que el estudiantado, en su mayoría, requerirá acompañamiento en su trayectoria tanto desde una política académica de gestión particular como desde las tareas llevadas adelante por el plantel docente para que puedan construir el oficio de estudiante universitario. Este oficio, incluso, puede ser pensado como un *habitus* nuevo entendiéndose como aquellas disposiciones necesarias para sostenerse en una institución o espacio particular y habitarlo (Bourdieu, 2007).

### Breve reseña sobre la Universidad Provincial de Ezeiza

La UPE fue creada en el año 2011 y emplazada en la localidad del mismo nombre, muy cercana al Aeropuerto Internacional Ministro Pistarini, pertenece a una serie de universidades públicas, laicas y gratuitas que en los últimos años democratizaron el acceso a la educación superior, se situaron en lugares (zonas) en donde antes no había institución educativa universitaria y comenzaron a ofertar nuevas carreras estando, la mayoría de ellas, asociadas al sistema productivo local. En el caso de la UPE, la vinculación es con la industria y los servicios aeroportuarios.

Teniendo en cuenta la división de conocimiento en las cuales está organizada la UPE se encuentran seis áreas temáticas en donde se insertan las distintas carreras según la siguiente distribución: 1- Comercio Internacional: Tec. Univ. en Comercio Internacional y Despacho Aduanero (Res. 2020-654-APN-ME) y Lic. en Comercio Internacional (Res. 2021-111-APN-ME); 2- Turismo: Tec. Univ. en Guía de Turismo (Res. 2020-599-APN-ME), Tec. Univ. en Hotelería y Turismo (Res. 2020-452-APN-ME) y Lic. en Turismo (Res. 2020-541-APN-ME); 3- Gestión Aeroportuaria: Lic. en Gestión Aeroportuaria (Res. 2020-2110-APN-ME); 4- Desarrollo de Software: Tec. Univ. en Desarrollo de Software (Res. 2022-



30-APN-ME); 5- Logística: Tec. Univ. en Logística (Res. 2020-996-APN-ME) y Lic. en Logística (Res. 2021-827-APN-ME); 6- Higiene y Seguridad: Tec. Univ. en Higiene y Seguridad (Res. 2021-1226-APN-ME) y Lic. en Higiene y Seguridad (Res. 2020-408-APN-ME). Según los datos obtenidos del “Relevamiento de Ingresantes UPE 2024” producido por la propia institución durante el 2024 se inscribieron a la universidad 4085 estudiantes los cuales, según las áreas antes mencionadas, se distribuyeron de la siguiente manera: Comercio Internacional, 19%; Turismo, 12%; Gestión Aeroportuaria, 18%; Desarrollo de Software, 18%; Logística, 10%; Higiene y Seguridad, 24%.

La UPE recibe no solo nuevos públicos, tal como se ha definido anteriormente, sino también estudiantes interesados en las áreas y carreras antes descriptas. Además, en ciertos casos, les surge la necesidad de obtener un título habilitante dentro de la profesión u ocupación que ya ejercen para poder ascender o continuar trabajando dentro del sector. Esto genera, en esta institución en particular (como en otras universidades), un fenómeno de mayor heterogeneidad “ estableciendo un cuadro tan complejo que es fácil comprender que ningún tipo de ideal de estudiante puede sustituir al tipo de Heredero ” (Dubet, 2005, p.13).

A modo de resumen, en cuanto a una parte de la historia de la UPE, vale decir que, a partir del año 2019, la universidad atravesó un proceso de organización y de regularización que generó algunas modificaciones de interés. No solo implementó distintos reglamentos como: el académico (Res. CS N°20/2020), el de programas de tutorías (Res. CS N°31/2020), el de prácticas profesionales supervisadas (Res. CS. N°08/2021), entre otros, sino que también conformó los claustros necesarios para la elección de autoridades. Además de todo ello, y más importante, se modificaron los planes de estudio existentes y se separaron las tecnicaturas de las licenciaturas según sus alcances, competencias y perfiles profesionales y se creó una nueva tecnicatura (Tec. Univ. en Guía de Turismo) dejando de ofertar otra asociada con operaciones aeroportuarias específicamente. Es decir que, hasta ese cambio (a excepción de la Tec. Univ. en Desarrollo de Software) las tecnicaturas estaban insertas como carreras intermedias de las licenciaturas. Este cambio curricular transformó, además, la manera en la que se propone el inicio a los estudios superiores como se detalla a continuación

A partir de dicho año, todas las carreras se dividieron en tres ciclos: el propedéutico (desde ahora CP), el básico y el profesional. El CP tiene por finalidad (según los planes de estudios vigentes citados previamente) proveerle al estudiante saberes introductorios, brindar una aproximación al panorama general de la carrera y/o profesión elegida y ser el articulador entre la escuela media y la propia universidad. En ese CP se alojan tres asignaturas obligatorias y comunes para todas las carreras: Alfabetización Académica, Introducción al Campo Profesional y Política y Sociedad que, junto a dos materias específicas de cada área, conforman la malla curricular del CP según la elección de carrera del estudiante.

### Algunos aspectos metodológicos

La investigación doctoral propone, en resumen, indagar cómo las tareas docentes, en los inicios a la educación superior, se relacionan con la construcción del oficio de estudiante universitario ante la llegada de nuevos públicos entendiendo que estas tareas van a estar en directa relación (incidencia) con esa construcción que el estudiantado realiza.

En este sentido se propuso un estudio de caso focalizado en la UPE a partir de las modificaciones sucedidas desde el año 2019. Este tipo de estudio se basa en un diseño orientado por la relación que hay entre varias propiedades condensadas en un solo espacio (Marradi et al., 2007). En este sentido, y siguiendo a Neiman y Quaranta como se citó en Vasilachis (2006), puede decirse que “Los estudios de caso tienden a focalizar en un número limitado de hechos para su comprensión holística” (p. 218). También se utilizan este tipo de diseños cuando “un objeto particular despierta el interés del investigador o por la decisión de elegir un objeto de estudio típico para dar cuenta de un fenómeno a observar” (Marradi et al., 2007, p.240).

En el marco de la indagación, además de recolectar variada información secundaria (estadísticas, informes de gestión, proyectos de cátedra, entre otros), se realizaron cuarenta entrevistas en profundidad semiestructuradas (grabadas, con el consentimiento informado pertinente, y desgrabadas para su posterior análisis) a personal de la gestión, a docentes del CP y a estudiantes en distintos grados de avance en las diferentes áreas de conocimiento (sin discriminar la carrera elegida en particular). Entre los entrevistados se encuentran no solo agentes institucionales según lo antes dicho, sino también estudiantes avanzados que colaboran con el dictado de clases o trabajos prácticos en distintas asignaturas<sup>3</sup>, docentes que ejercen su función en más de una materia, coordinadores de áreas que son docentes, becarios próximos

---

<sup>3</sup> Se hace mención a lo que se conoce como “Ayudante-Alumno”. Son estudiantes que, habiendo aprobado alguna materia en particular (generalmente con notas altas), son invitados por los equipos de cátedra a participar dentro de esa categoría. Mayormente, dentro del sistema universitario, son estudiantes con, al menos, dos o tres años de cursada dentro de la carrera.

a graduarse que son docentes, docentes que colaboran de manera directa con la gestión, personal de las áreas de gestión institucional que dan clases, entre otras combinaciones.

Las entrevistas se realizaron en profundidad con un guion de preguntas semiestructurado por bloques temáticos y se concibieron como “una conversación a la que se recurre a fin de recolectar determinado tipo de información en el marco de una investigación” (Marradi et al., 2007, p. 216). La muestra con la que se trabajó fue intencional, lo más representativa posible y se consideraron como objeto central de indagación las tareas docentes y su relación con la construcción del oficio estudiantil. Para el procesamiento de la información, análisis de entrevistas, se utilizaron dos estrategias complementarias: por un lado, el análisis del discurso (Narvaja de Arnoux, 2006 y Van Dijk, 2008 y 2011) que propone que una alocución es producida según las circunstancias de producción y por ello deben interpretarse tanto el lenguaje y las palabras como el contexto social y ambiental de generación; por otro lado, se utilizó un sistema de análisis de datos cualitativos digital que colaboró con la sistematización de la información. El ordenamiento se realizó siguiendo los temas generales de interés propuestos en la guía de entrevistas semi-estructurada y según lo que los actores iban relatando.

### **Marco institucional y acciones que realiza la gestión académica**

Lo primero que se observa es que la gestión en su totalidad, llevada adelante principalmente por la Secretaría Académica, las Coordinaciones de Carreras y el área de Tutorías, se presenta (según la indagación realizada) en un sistema de puertas abiertas y de estar presentes en la vida institucional. En una primera lectura de las entrevistas, y en términos generales, se puede afirmar que, en la UPE, la secretaria académica, los distintos coordinadores y los tutores se encuentran cerca de los estudiantes y de los profesores.

Se puede mencionar, en relación con lo indicado anteriormente, que no solo los docentes y los estudiantes expresaron esta cercanía y este tipo de trabajo colaborativo, sino que la propia gestión se autodefine con ese estilo en una política de proximidad, acompañamiento y seguimiento a cada uno de los que componen el estudiantado teniendo en cuenta sus biografías, problemáticas y necesidades. Lo mismo sucede con cada uno de los docentes y los distintos equipos de trabajo pedagógico en sus diferentes tareas, actividades, necesidades y particularidades.

En relación con la persona que ejerce el cargo de secretaria académica en particular, puede mencionarse que, de las entrevistas realizadas, que se encuentra presente en cada momento de la vida académica tanto en los pasillos, las aulas, las charlas y, otro tipo de actividades institucionales. En numerosos pasajes de las entrevistas se hace referencia a que, quien ejerce como secretaria, es una persona accesible, cercana y presente. Este tipo de relación de cercanía es, en definitiva, una política, una decisión y una definición institucional de la propia secretaria que se percibe como algo positivo con efectos directos en los demás agentes. Esto tracciona, incluso, a otros trabajadores de la gestión a hacer lo mismo sin observarse que esta presencia genere sensación de presión o de seguimiento en el sentido de control, sino todo lo contrario.

En el caso de las coordinaciones de carreras, también se observa una actitud de presencia y de *visto bueno* desde lo positivo, de tener las puertas abiertas para los estudiantes, no solo para reunirse con ellos, sino para atender a sus demandas a través de las respuestas por email, de seguimientos académicos y demás acciones. A esto se le suma una política y una relación de cercanía (nuevamente esta palabra y concepto) hacia los docentes, como a los equipos de cátedra, con respuesta a necesidades pedagógicas, didácticas particulares o de acompañar acciones llevadas a cabo según lo que estos perciban de las necesidades que tienen sus estudiantes. Vale mencionar que esta sensación de comunicación fluida también es extensible a la relación que existe hacia dentro de las cátedras y sus equipos de trabajo.

En relación con el orden jerárquico estructural, el área de Tutorías (llevada adelante por la responsable del área en conjunto con docentes-tutores y estudiantes avanzados que tienen la función de tutor-par) tiene un espacio preponderante en relación con el acompañamiento a las trayectorias académicas. El área “asume como objetivo general promover la mejora de los canales de comunicación, acompañamiento y orientación en situaciones problemáticas que surjan tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje en el entorno institucional.” (Res. Cs. N°31/2020, p.4). Es por ello que las acciones que se llevan a cabo están relacionadas con atender a cuestiones asociadas con lo biográfico, lo económico, lo psicológico o personal y, principalmente, con lo académico. Este espacio acompaña en temas asociados con la organización académica, las técnicas de estudio, la orientación sobre a qué materias anotarse, la preparación de exámenes, entre otras problemáticas asociadas a la vida universitaria.

Con relación a cómo piensa la gestión las tareas docentes y la construcción del oficio de estudiante universitario, se puede mencionar que propone que el trabajo pedagógico, sobre todo en el CP, deben estar abocadas a acompañar a los estudiantes que hacen su inicio a los estudios superiores. Incluso los coordinadores entrevistados mencionan que

en el seguimiento que realizan a docentes y en las búsquedas que se presentan ante la necesidad de nuevos cargos, ponen un fuerte interés en que estos hagan el tipo de tareas mencionadas relacionadas con el acompañamiento a estudiantes y que posean las herramientas necesarias para llevarlas adelante.

Concluyendo este apartado se puede decir que para toda el área académica, en definitiva, hay dos cuestiones que se presentan como importantes: que el docente pueda acompañar y se sienta acompañado y que el estudiante pueda afiliarse. Puede decirse que hay una conciencia muy fuerte de quiénes son los estudiantes que llegan a la UPE, qué tipo de trabajo docente se requiere y qué tipo de política académica de seguimiento es la que se debe implementar.

### **Tipos de tareas docentes en los inicios a la educación superior**

Teniendo en cuenta la definición de tareas y el contexto en que estas se dan (hablando de la UPE como caso, pudiendo generalizar a otras universidades de similares características), se describirá qué hacen los docentes según algunas características tales como: el contenido programático de las asignaturas, las percepciones que estos tienen de los estudiantes, los espacios, lugares y los momentos de realización, entre otras variables a atender.

Una de las principales particularidades del trabajo pedagógico se encuentra en los contenidos de las materias en relación con lo programático, lo curricular y el objetivo de estas. Mucho de lo que hacen los docentes no solo es enseñar, explicar o compartir los contenidos de la materia en sí misma, sino que también ponen a disposición recursos para que el estudiante pueda entender la asignatura, hacer las prácticas que se le solicitan y, sobre todo, que se aprehendan esos contenidos.

Otras de las actividades que realizan los docentes están vinculadas, principalmente, con que el estudiante adquiera habilidades, capacidades y herramientas de distinto tipo relacionadas con lo universitario o vida académica. En particular en las materias estudiadas, que son todas del CP, esto se presenta de manera tan central como el contenido de la asignatura. Se habla de habilidades relacionadas con la oralidad, con la escritura, con el pensamiento lógico-matemático y, también (fundamentalmente en lo que respecta a la afiliación), con el hecho de saber moverse dentro del mundo universitario-institucional. A las mencionadas se les puede agregar: saber preguntar, adquirir habilidades digitales (uso de entornos virtuales, mail, calendarios virtuales), entre otras.

Por último, mencionar las actividades que el plantel docente realiza en función del lugar en el que se encuentren, del momento (de la clase o cursada) y del espacio en el cual estas se den. En este sentido se observan acciones diferenciadas en cuanto al lugar (aula, pasillo), al momento (en diferentes tiempos de la clase o según el desarrollo de la cursada) y al espacio (aula, mail, entorno virtual, clases sincrónicas o asincrónicas). Lo dicho aquí reviste especial atención ya que los docentes entrevistados realizan distintas tareas pedagógicas que requieren de ciertas particularidades según lo demandado por el estudiantado o según la evaluación, percepción, que estos hagan de las necesidades que existan en sus aulas.

### **La construcción del oficio de estudiante universitario como un rol específico**

El oficio de estudiante se construye teniendo en cuenta múltiples variables, según lo observado hasta aquí, a través de un tiempo determinado (entre uno y dos años). Se pudo dar cuenta de que este rol se va configurando teniendo presentes distintas variables relacionadas con: el vínculo con la propia universidad (institución y edificio); las personas o distintos agentes académicos (gestión, plantel docente, estudiantes en sí mismos, trabajadores); la relación con el conocimiento disciplinar (técnico); las técnicas de estudio (y todo lo relacionado con el hecho de estudiar) y la modalidad de cursada (clase presencial, clase sincrónica, clase asincrónica). Se suman a las anteriores el uso de la plataforma virtual denominada EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje) o todo lo asociado con conocimientos digitales e informáticos, entre otras.

Puede decirse que, en lo que respecta a lo institucional, el estudiante va conociendo la universidad y sus espacios (y agentes) de manera progresiva; comienza desde el total desconocimiento hasta lograr moverse y desenvolverse de manera autónoma y sin problema alguno. Parte de las tareas de la gestión y, sobre todo, de los docentes del CP es dar a conocer los espacios y lugares para que el estudiantado haga propia la universidad, se afilie. Punto aparte en este tema es la relevancia del centro de estudiantes y las mesas de las distintas agrupaciones político-estudiantiles que siempre acompañan dando dirección, indicación y sentido de pertenencia a los diferentes espacios institucionales.



En función a este primer análisis realizado, los estudiantes progresan en su relación con los distintos agentes que componen la universidad ya sean estos parte de la gestión, docentes, trabajadores e, incluso, los propios compañeros de estudios. En términos generales se puede decir que, según lo indagado, el estudiantado (en su primer acercamiento con la institución) ve a la universidad como algo grande, temeroso y desconocido, con un plantel docente que se representa como personajes casi siniestros, malos y alejados. Todo esto, en un breve tiempo, se va modificando y no solo comprenden que la universidad es de ellos, sino que se vinculan con los docentes de manera cercana a través de relaciones estrechas reconociendo que serán quienes los acompañen a incorporarse a la vida universitaria.

Algo similar pasa con el conocimiento disciplinar (como así con el conocimiento que pueda brindar cada materia) y las técnicas de estudio. El estudiantado, siguiendo algunas claves genéricas que devienen de la lectura de las entrevistas, empieza con una sensación de que esto no es para ellos y con un espíritu de certificar que no están a la altura por el hecho de no saber cómo se van a enfrentar con la universidad. Con el paso de los días (primeras clases) y primeros meses de cursada, llegan a comprender que hay maneras de afrontar las situaciones, que sí es para ellos y que sí podrán con el desafío. En este sentido, el estudiantado, acompañado por la gestión y por las tareas docentes, modifica gradualmente su relación con lo disciplinar y se va construyendo en un actor, en un estudiante universitario que entiende cómo jugar al juego según la conceptualización bourdiana.

## Conclusiones

El trabajo aquí presentado tuvo la intención de, en el marco de una tesis de doctorado en curso, dar cuenta de primeros hallazgos en función de la indagación realizada como trabajo de campo recordando que el interés de la investigación es el vínculo entre las tareas docentes en los inicios a la educación superior y la construcción del oficio de estudiante ante la llegada de nuevos públicos teniendo en cuenta las particulares a la UPE a partir de las modificaciones realizadas en el año 2019 revisando las acciones llevadas a cabo por la gestión académica, las distintas tareas docentes que como trabajo pedagógico se realizan para acompañar las trayectorias educativas y mostrando los distintos aspectos que se encuentran insertos en la construcción del oficio de estudiante universitario como un rol nuevo.

Revisando lo presentado hasta aquí, y relacionado con la investigación llevada a cabo, se puede observar que se vuelve fundamental reflexionar y pensar sobre los inicios a la educación superior y la vida universitaria. Esto resulta de vital importancia ya que es allí (en esos primeros días, semanas, meses) en donde se genera (o puede generarse) el oficio de estudiante universitario que como rol necesita un estudiante para afrontar esta nueva modalidad educativa. Es en los inicios en donde se pueden garantizar el derecho a la educación superior y la formación de profesionales de primer nivel que aportarán a la matriz productiva nacional y local en particular como en el caso indagado. Ocuparse, entonces, de las acciones que llevan adelante los equipos de gestión, de las tareas docentes en los inicios y de cómo es la construcción del oficio de estudiante universitario como un rol nuevo es, entonces, primordial.

En el caso aquí indagado puede decirse que la UPE tiene particularidades específicas, siendo solo algunas generalizables a otras instituciones académicas de nivel superior. Según lo presentado a partir del año 2019 producto de las modificaciones llevadas adelante por la gestión (mencionadas en la reseña institucional), la institución puso especial atención en la propuesta a inicios a la vida universitaria creando, por ejemplo, el CP. La universidad mencionada avanzó en ello entendiendo no solo la población que llega, sino también la oferta académica relacionada con lo local por la cercanía con el aeropuerto internacional y qué es lo que quiere aportar y contribuir a la sociedad en general. Cabe mencionar que, de la propuesta académica, algunas de las carreras ofertadas son únicas a nivel de universidad pública, gratuita y laica en el país como, por ejemplo, la Lic. en Gestión Aeroportuaria.

Haciendo mención a las acciones llevadas adelante por la gestión, a las tareas docentes y a la construcción del oficio de estudiante universitario se puede advertir que, según la indagación realizada y los primeros hallazgos (repetiendo lo exploratorio del presente trabajo), se pudo dar cuenta de que estos tres agentes (gestión, docentes y estudiantes) son importantes e inciden también en la relación con las tareas docentes y con la construcción del oficio de estudiante. Además, puede decirse que estos tres aspectos son variables que deben estar mancomunadas y funcionar juntas.

En el primer sentido (acciones de la gestión), se observa que el hecho de estar cerca y el acompañar (hacia dentro de la gestión misma, a los docentes, al estudiantado) genera resultados valorados como positivos por parte de los docentes y los estudiantes ya que este seguimiento se piensa en directa relación con el objetivo de que, en los primeros años, y dentro del CP, se construye el oficio de estudiante universitario tal y como aquí se ha denominado. En este sentido esta manera de concebir lo institucional también genera efectos positivos en todos los niveles de gestión como son las coordinaciones de carrera y el trabajo pedagógico realizado por los docentes.



En segundo lugar, es central poder observar cómo son o cómo se configuran las tareas docentes y a qué lógica (a que configuración de tarea) responden. Se pudo dar cuenta de que cada variable como: el contenido de la materia, el espacio en donde se realiza la actividad, el momento en la cuales se lleva adelante, la técnica que se utiliza, la intervención de lo digital o tecnológico, entre otras variables conforma una matriz bien compleja que debe ser tenida en cuenta. Todo esto en cuanto a que el trabajo pedagógico docente tiene por objetivo principal, dentro del CP, compartir con el estudiantado distintas herramientas, habilidades y capacidades necesarias para este momento de la vida educativa denominado inicios.

Por último, se pudo dar cuenta de todos los factores que están en relación con la construcción del oficio de estudiante universitario como rol nuevo. Esta conformación no es una situación que se da de manera única y en un momento determinado, sino que está compuesta por distintos aspectos que demandan diferentes estrategias, momentos y temporalidad con relación al aprendizaje de herramientas para la vida universitaria, la relación con los demás actores institucionales, el acercamiento al conocimiento técnico o disciplinar, entre otras características.

Como corolario, y teniendo en cuenta todo lo aquí escrito como primer análisis de la tesis de doctorado en curso, es necesario rescatar al menos dos aspectos relevantes que merecen destacarse. Por un lado, que es fundamental la reflexión sobre los inicios a la educación superior que es aún un campo de estudio novedoso que debe seguir siendo explorado dada su importancia. Por otro lado, que es importante que cuando se piense en este temática, dar cuenta de, al menos, tres de las variables más importantes que componen este proceso: la manera en la que se propongan y dispongan la acciones de tipo académico-institucional que realice la gestión, las particularidades que tienen las tareas docentes como trabajo pedagógico con la intención de acompañar las trayectorias académicas y, por último, entender cuáles son los componentes y factores que están relacionados con la construcción del oficio de estudiante universitario como rol nuevo en quienes se inician en la universidad.

## Referencias bibliográficas

- Accinelli, A., Losito, M. y Macri, A. (2016). Acceso, rasgo, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del Conurbano Bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. *Debate Universitario*, 5(9), 33-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467993>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Camblong, A. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural*. Talleres Gráficos La Impresión.
- Coulon, A. (1997). *El oficio de estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. PUF.
- Dubet, F. (2005). *Los estudiantes*. Revista de Investigación Educativa 1.
- Mancovsky, V. y Más Rocha, S. M. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago de Areco Editores.
- Pogré, P. A., De Gatica, A., García, A. L., Krichesky, G. (2018). *Los inicios a la vida universitaria. Políticas, prácticas, y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.
- Resolución 2021-111-APN-ME [Licenciatura en Comercio Internacional].
- Resolución 2020-408-APN-ME [Licenciatura en Higiene y Seguridad].
- Resolución 2020-452-APN-ME [Tecnicatura Universitaria en Hotelería y Turismo].
- Resolución 2020-541-APN-ME [Licenciatura en Turismo].
- Resolución 2020-654-APN-ME [Tecnicatura Universitaria en Comercio Internacional y Despacho Aduanero].
- Resolución 2021-1226-APN-ME [Tecnicatura Universitaria en Higiene y Seguridad].
- Resolución 2020-2110-APN-ME [Licenciatura en Gestión Aeroportuaria].
- Resolución 2020-599-APN-ME [Tecnicatura Universitaria en Guía de Turismo].

Resolución 2020-996-APN-ME [Tecnicatura Universitaria en Logística].  
Resolución 2021-827-APN-ME [Licenciatura en Logística].  
Resolución 2022-30-APN-ME [Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software].  
Resolución CS N°20/2020 [Reglamento Académico UPE]  
Resolución CS N°31/2020 [Programa de Tutorías de la Universidad Provincial de Ezeiza]  
Resolución CS N°08/2021 [Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas Universidad Provincial de Ezeiza – PPS].  
Relevamiento de Ingresantes UPE 2024.  
Reviglio, Ma. C. (2013). El umbral semiótico como clave de análisis del ingreso a la universidad. *Revista Semeiosis. Semiótica e Transdisciplinaridade em revista Transdisciplinary Journal of Semiotics*, (5).  
<https://cim.unr.edu.ar/publicaciones/2/articulos/106/el-umbral-semiotico-como-clave-de-analisis-del-ingreso-a-la-universidad#ver>  
Van Dijk, T. (2008). *El discurso social como interacción social*. Gedisa.  
Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Gedisa.  
Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Fecha de recepción: 20-5-2024

Fecha de aceptación: 24-7-2024



# Nuevas estrategias de evaluación en actividades de laboratorio de Química Inorgánica en Ingeniería Química

New assessment strategies in laboratory activities of Inorganic Chemistry in Chemical Engineering

OLIVARES, Fernando Gabriel<sup>1</sup>

Olivares, F. G. (2024). Nuevas estrategias de evaluación en actividades de laboratorio de Química Inorgánica en Ingeniería Química. *RELAPAE*, (20), pp. 92-108.

## Resumen

El curso de Química Inorgánica, en el segundo cuatrimestre del primer año de Ingeniería Química, suele incluir nueve actividades experimentales con informes de laboratorio detallados. Sin embargo, se observó una repetición mecánica en los informes sin comprensión real de los cambios experimentales. Esto carecía de sentido pedagógico más allá de la comprobación de fenómenos químicos. En 2023, se implementaron nuevas estrategias de evaluación en las actividades de laboratorio, a saber, cuestionarios KPSI (Inventario de Conocimientos Previos), cambios en la modalidad de algunos trabajos prácticos y un nuevo formato de informe de laboratorio con preguntas centradas en contenido específico de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA), promoviendo la cultura científica y la preparación para la ciudadanía consciente. Además, se introdujo la validación de un cuaderno de laboratorio digitalizado por el Jefe de Trabajos Prácticos. Las encuestas KPSI mostraron mejoras significativas en la comprensión y aplicación de conceptos. Aunque se simplificó el Informe de Laboratorio, algunos estudiantes necesitaron realizar una descripción más detallada de cada aspecto de este. La mayoría respondió correctamente a las preguntas, pero hubo algunas dificultades con problemas prácticos al aplicar los conceptos y técnicas vistos. El 75% de los estudiantes lograron regularizar la materia. Estos cambios iniciales muestran resultados alentadores, resaltando la necesidad de continuar mejorando la evaluación de las prácticas experimentales en Química Inorgánica para estudiantes de primer año de Ingeniería Química.

**Palabras Clave:** Química Inorgánica, actividades de laboratorio, cuestionarios KPSI, CTSA, portafolio electrónico, informe de laboratorio.

## Abstract

The Inorganic Chemistry course, in the second semester of the first year of Chemical Engineering, usually includes nine experimental activities with detailed laboratory reports. However, mechanical repetition was observed in the reports without real understanding of the experimental changes. This had no pedagogical meaning beyond the verification of chemical phenomena. In 2023, new evaluation strategies were implemented in laboratory activities, including Knowledge and Prior Study Inventory (KPSI) questionnaires, changes in the modality of some practical assignments, and a new laboratory report format with questions focused on Science, Technology, Society and Environment (STSE) content, promoting scientific culture and preparation for informed citizenship. In addition, the validation of a laboratory notebook digitized by the Head of Practical Work was introduced. KPSI surveys showed significant improvements in understanding and application of concepts. Although the Laboratory Report was simplified, some students needed to provide a more detailed description of each aspect of it. The majority answered the questions correctly, but there were some difficulties with practical problems when applying the concepts and techniques seen. 75% of the students managed to regularize the subject. These initial changes show encouraging results, highlighting the need to continue improving experimental practices evaluations in Inorganic Chemistry for first-year Chemical Engineering students.

**Keywords:** Inorganic chemistry, laboratory activities, KPSI questionnaires, STSE, electronic portfolio, laboratory report.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina / folivares@uarg.unpa.edu.ar

## Introducción

La química es una ciencia experimental que evidencia sus resultados en concordancia con leyes, modelos y teorías, siempre dependientes a los aspectos fenomenológicos de la naturaleza. Por lo tanto, el abordaje combinado desde la teoría y el laboratorio aporta una visión más realista y concreta del misterioso mundo de la materia, la energía y sus interacciones. Al mismo tiempo, rescatar la presencia de los fenómenos químicos en el mundo que nos rodea es enriquecedor, adiestra la observación, extiende el horizonte de intereses, estimula la curiosidad y permite verificar la profunda interconexión de los procesos naturales; se favorece la comprensión del dinamismo del conocimiento y el carácter en permanente evolución de la ciencia como actividad y como producto (Malanca y Solís, 2022).

## Antecedentes

Las actividades experimentales de laboratorio son fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la química, tanto por la formación teórica que puede aportar a los estudiantes como por el desarrollo de las destrezas y competencias propias del trabajo experimental. Igualmente, influyen en ciertas habilidades del pensamiento de los estudiantes al desarrollo del concepto de ciencia. De hecho, la educación científica queda incompleta sin haber obtenido alguna experiencia en el laboratorio (López Rúa & Tamayo Alzate, 2012). Nakhleh, Polles y Malina (2002, citado en Galagovsky, 2007) reseñan investigaciones realizadas hasta el año 2002 sobre las ventajas, desventajas, expectativas y logros reales en la utilización del laboratorio en clases de química de nivel secundario. Como posturas extremas podemos citar, por un lado, quienes proponen que durante las prácticas de laboratorio los estudiantes alcanzan altos niveles de comprensión a partir de la verificación de principios químicos (competencias de dominio cognitivo) y, simultáneamente, adquieren entrenamiento en destrezas técnicas (capacidades motoras). En el otro extremo, encontramos que se cuestionan los pocos beneficios que aportaría el trabajo de laboratorio en relación con el tiempo invertido por estudiantes y docentes. Particularmente estas críticas ponen en evidencia que muchas de las destrezas motoras supuestamente aprendidas durante el laboratorio, no son las que luego necesitarían los estudiantes para realizar trabajos en el nivel universitario o en industrias reales. Asimismo, se advierte que cuando el laboratorio sólo supone ejercicios de verificación de lo visto en teoría, los estudiantes se desmotivan, disminuye su curiosidad. Desde esta perspectiva, este tipo de actividades serían perjudiciales para la valoración de la asignatura y perfectamente reemplazables con demostraciones.

López Rúa y Tamayo Alzate (2012), al caracterizar las prácticas de laboratorio orientadas en un programa de Licenciatura en Biología y Química en la Universidad de Caldas, Colombia reflexionan que las actividades experimentales son unos de los aspectos clave de la enseñanza y el aprendizaje por la fundamentación teórica, el desarrollo de habilidades y destrezas propios del trabajo experimental y de capacidad de pensamiento de los estudiantes que les permite forjarse una concepción de ciencia derivada del tipo y finalidad de las actividades propuestas. Los autores citan la opinión de Gil et al. (1999) respecto a que tanto profesores como estudiantes asocian intuitivamente las prácticas de laboratorio con el trabajo científico. Por lo tanto, las prácticas de laboratorio deben favorecer el análisis de resultados por parte de los estudiantes y esto se logra aboliendo la estructura tipo receta de las guías, lo cual posibilita la elaboración y puesta en común de un informe final que dé cuenta de los aprendizajes no solo conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Esta investigación confirma que en las prácticas actuales se le da más importancia al aprendizaje de conceptos y menos a los procedimientos y las actitudes, que son igualmente importantes en la construcción del conocimiento científico. Por lo tanto, actividad experimental no solo debe ser vista por los docentes como una herramienta de conocimiento, sino como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Acuña et al. (2018) de la Universidad de Misiones, Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales describen y analizan las guías de trabajos prácticos de laboratorio de once asignaturas del campo disciplinar Química del ciclo básico de ocho carreras de grado y pregrado, considerando los contenidos, estructura, diseño y objetivos, además de encuestar a una muestra de estudiantes sobre la potencialidad del material didáctico. Los autores destacan que para favorecer un aprendizaje más estratégico y competente resulta necesario diseñar nuevas estrategias de enseñanza facilitadoras de la utilización de los saberes en contextos cambiantes para los estudiantes, por lo tanto, las estrategias de enseñanza deben poseer un conocimiento funcional, aplicable a situaciones reales, que superen ampliamente lo aprendido. Lo anterior supone delinear y proponer cambios en las actividades prácticas que permitan delegar en los estudiantes mayores responsabilidades sobre sus propios saberes, de lo contrario los estudiantes no siempre logran entender los fenómenos desarrollados, establecer conexiones con la teoría o aplicar los procedimientos en otras experiencias o contextos. Citando a Pozo (2008), los autores destacan que los estudiantes de los primeros años todavía



están adaptándose a la vida universitaria, por lo tanto, necesitan un material didáctico que despierte su interés, como el relacionado con el quehacer científico experimental, a fin de estimular la curiosidad, favorecer inquietudes y propiciar la posibilidad de que ellos mismos evolucionen a aprendizajes más complejos.

Se debe tener en cuenta que la enseñanza de las ciencias experimentales se ha caracterizado por la demostración y la evidencia de las relaciones causa-efecto de los fenómenos naturales que ocurren en la naturaleza, convirtiendo así a los trabajos prácticos de laboratorio en una herramienta indispensable para el estudio de los principios y leyes que los gobiernan. (Siso Pavón et al., 2009). El estudio llevado a cabo por Acuña et al. (2018) evidenció como resultado de las entrevistas a los estudiantes que, en general, desean realizar las prácticas experimentales por sí mismos desde un comienzo y que aquellas actividades que despiertan su interés son aquellas en las que perciben cambios visibles, como la aparición de precipitados o cambios en la coloración, mientras que las que no se destacaban por algún aspecto en particular no resultaron atractivas. Si bien es cierto que el carácter experimental de las ciencias no se valora solamente por este criterio, sí puede constituirse en una opción válida para atraer y cautivar a estudiantes de primer año.

Revisando los trabajos prácticos de laboratorio en la enseñanza universitaria en la literatura especializada y la evaluación y el diseño de estas, Lorenzo (2020) expone un marco teórico para pensar las prácticas en el laboratorio de química, por ejemplo, pensando los trabajos prácticos como un triángulo en el que interactúan tres niveles representacionales diferentes que han de ser tenidos en cuenta para su genuina comprensión: macro, submicro y simbólico. Expone así una lista de criterios para el análisis de un trabajo práctico: a) desde el punto de vista de la enseñanza: si el tiempo necesario para la implementación de la actividad práctica es adecuado a las condiciones y planificación curricular, si los recursos materiales son fáciles de conseguir a un costo razonable, si el número de docentes permite una buena relación numérica docente/alumno; b) desde el punto de vista de la disciplina: qué contenidos disciplinares se incluyen en los trabajos prácticos, si existe transferencia de los mismos, cómo se evalúan y qué impacto tiene la evaluación sobre los trabajos prácticos en sí mismos; y, c) desde el punto de vista de los aprendizajes que promueve: si los estudiantes tienen los conocimientos previos necesarios para la realización del trabajo práctico, si propician aprendizajes significativos, si facilitan la adquisición autónoma del conocimiento, si favorecen destrezas generales y específicas, y cómo y en qué momento se evalúan los aprendizajes construidos durante el trabajo práctico.

Antes de la Ley Federal de Educación se consideraba que la finalidad de la enseñanza de química en la escuela secundaria era la de formar futuros estudiantes de carreras científicas, es decir, un objetivo totalmente propedéutico. Sin embargo a partir de la Ley Federal, este objetivo cambió: la idea central debía ser la alfabetización científica de los ciudadanos y ciudadanas, lo cual implicaba necesariamente disminuir la importancia de los contenidos tradicionalmente considerados como estrictamente disciplinares, para dar espacio curricular a aspectos situados en el campo más prioritario de la comprensión pública de la ciencia, de sus procedimientos, de las vinculaciones ciencia-tecnología-sociedad (CTSA) para fomentar actitudes positivas hacia la ciencia. Este enfoque explícito en los aspectos teóricos de los documentos de la reforma de los años 90 no se condijo con el extensísimo listado de contenidos básicos comunes que debían ser enseñados en el área de Química, propuestos por expertos científicos universitarios que, al parecer, apuntaban todavía a formar egresados de la escuela secundaria listos para ingresar al sistema universitario científico (Galagovsky, 2007).

Sanmartí y Alimenti (2018) analizaron las actividades planteadas en las clases de químicas relativas al modelo didáctico haciendo alusión a que numerosos estudios demuestran que la evaluación es la variable que más condiciona el desarrollo y la aplicación de un currículo. Respecto a la influencia del contenido y de las características de los exámenes externos del área de Ciencias en el currículo que los profesores enseñan mencionan que las actividades del aula se orientan fundamentalmente a preparar a los alumnos para que sean capaces de resolverlos con éxito. Si no incluyen, por ejemplo, preguntas en relaciones a trabajos prácticos, no se realiza ninguno en clase, y si los problemas y cuestiones planteados no parten del análisis o interpretación de situaciones reales (CTSA), la enseñanza tampoco se propone desarrollar en los alumnos estas capacidades. Por lo tanto, profundizan en algunas características de la evaluación que ayude a que la mayoría de los alumnos construyan conocimiento significativo, a saber, que la condición necesaria para que los alumnos aprendan es que autoevalúen y regulen sus errores; quien corrige los errores es el propio alumno; reconceptualicen el estatus del error: de ser algo que se debe esconder ha de pasar a ser algo totalmente normal y positivo en cualquier proceso de aprendizaje; éstos no pueden ser sancionados y, en cambio, deben ser considerados el eje del trabajo colectivo; dar 'notas' para cada actividad inhibe el carácter regulador que puedan tener: la nota debería ser percibida como la consecuencia de la calidad del trabajo realizado para aprender y tiene sentido al final del proceso, no a lo largo de él.

Barraqué et al. (2021) concluyen que el aprendizaje de la Química durante el primer año de la universidad presenta dificultades propias de la disciplina asociadas a lo abstracto de algunos contenidos y a los diferentes niveles de representación necesarios para su abordaje. Además de la dimensión disciplinar, los ingresantes tienen que habitar una institución que se les presenta con reglas y ordenes simbólicos diferentes a los que están habituados y que demanda más autonomía y responsabilidad. Así, a la no sencilla tarea de incorporar un importante volumen de nuevos conceptos y contenidos en un breve lapso se suma el desafío de “aprender a ser estudiante universitario”. Este aprender incluye el abandono de la actitud pasiva respecto al estudio, asociada a una concepción bancaria de la educación, que predomina en el currículum de los niveles primario y secundario, para adoptar la actitud autónoma y propositiva respecto del aprendizaje, necesaria durante la formación de grado. Según Freire (2023), en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Estas características redundan en un importante grado de deserción y un gran porcentaje de alumnos que no logra acreditar las asignaturas. Este contexto interpela acerca de las metodologías tradicionales para la enseñanza y la evaluación de la química durante el primer año de la universidad según los autores. Estudios similares dan cuenta de la complejidad a la que se enfrentan los ingresantes universitarios en el cursado de Química General durante el primer año de su carrera analizando a su vez la deserción académica y la repitencia (Muruga et al., 2017; Oliver et al., 2011; mientras que Sandoval, Mandolesi y Cura, (2013) analizaron diferentes estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior.

Las estrategias de autoevaluación han estado en el centro de las investigaciones educativas hace algunas décadas, necesaria para el aprendizaje efectivo, mejorando el desempeño académico, con resultados positivos sobre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes. El proceso básico de la autoevaluación se basa en que el estudiante comprenda el desempeño deseado, reconozca su desempeño actual y realice alguna acción para finalmente cerrar la brecha entre el desempeño presente y el deseado (Guerra y Segovia, 2020).

Dentro de las estrategias e instrumentos de autoevaluación, existen cuestionarios que buscan medir el conocimiento previo o actual de los estudiantes, como el *Knowledge and Prior Study Inventory* (KPSI) diseñado por Young y Tamir el año 1977, comúnmente traducido “Inventario de Conocimientos Previos”. Tiene como característica ofrecer continuidad en el proceso evaluativo, presentando la posibilidad de realizar dos instancias de evaluación, pudiendo tener funciones de evaluación diagnóstica y como evaluación formativa de cierre. Este instrumento se destaca por tener una estructura adaptable a cualquier escenario educativo, ya que se debe construir con los resultados de aprendizaje y contenidos de cada asignatura o actividad (Diaz et al., 2022; Guerra y Segovia, 2020). Es un instrumento breve y muy fácil de utilizar. Permite: hacer la evaluación diagnóstica de los conocimientos previos del estudiante de manera rápida; y que aprendices y docente identifiquen las dificultades de aprendizaje. Esto posibilitará la planificación de estrategias y medios didácticos eficaces para el logro de un aprendizaje significativo. Conocer lo que creen que saben sobre determinadas cuestiones se ha revelado tan útil como conocer lo que realmente saben (Márquez et al., 2013; Villegas y Zuluaga, 2001).

En la disciplina Química diversos estudios dan cuenta del uso de cuestionarios KPSI como herramienta diagnóstica de contenidos específicos en estudiantes de primer año de nivel universitario. Estos tienen por objetivo fundamental, establecer el proceso de desarrollo de cada sujeto antes de iniciar una determinada actividad científica de enseñanza y aprendizaje, a fin de adecuarlo a sus necesidades, motivaciones y expectativas como se ha insistido en los últimos años en la literatura de investigación en didáctica de las ciencias experimentales (Arellano et al., 2008; Lazo Santibáñez, 2012; y se analizan preconceptos a la hora de realizar las actividades en Miño, Abril y Rodríguez, (2013).

Este instrumento además favorece la metacognición, relacionada por Crispín Bernardo et al. (2011) con el proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Según Varela (2006, citado por Lazo, 2012) la metacognición es la cognición de la cognición, el conocimiento sobre cómo se conoce, mientras que Lazo (2012) la define como la forma individual de conocer la propia manera de aprender y pensar. Por ende, la misma consiste primariamente en un conocimiento acerca de los factores o variables que interactúan afectando el desarrollo y los resultados de las experiencias de aprendizaje. Representa el nivel superior del aprendizaje autorregulado y como tal, abarca el conocimiento de los propios procesos y contenidos mentales ahondando la reflexión, conciencia, autorregulación y la autonomía de sus propios procesos formativos, todos lo que nos son de utilidad en momentos de autoevaluación (Guerra y Segovia, 2020; Márquez et al., 2013).

El espacio curricular Química Inorgánica de la carrera de Ingeniería Química se dicta presencialmente en el 2º cuatrimestre del 1º año en la Unidad Académica Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. El 40 % de la carga horaria total está destinada a las actividades experimentales de laboratorio, en la cual se conjugan los saberes teóricos y prácticos del espacio curricular. Es correlativa obligatoria de la Química General. En dicha materia

solo se realizan 4 actividades de laboratorio durante el último mes de cursado, por lo tanto, el mayor contacto y consolidación de los y las estudiantes con procedimientos y técnicas propias del laboratorio químico se produce en Química Inorgánica, donde desarrollan por el programa 9 actividades prácticas.

Para ello se establece por curriculum una carga horaria de 8 horas semanales, de las cuales 2 son para la teoría y 6 para la práctica, que incluye seminarios, laboratorios y resolución de problemas. Las actividades de laboratorio se desarrollan en un lapso de 4 horas en turno vespertino, con un intervalo de unos 30 minutos de descanso y refrigerio para el estudiantado. Para acreditar esta instancia fundamental se requiere cumplimentar la asistencia, participación y entrega final del informe de laboratorio de al menos 8 de las 9 actividades prácticas del programa, que, junto con las exposiciones grupales y los exámenes parciales aprobados, permiten acceder a la regularización de la materia.

Desde hace años los informes de laboratorio tuvieron el formato: título, objetivo, materiales utilizados, procedimientos, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas. Los mismos debían contener todas las reacciones químicas de las experiencias y sus respectivos resultados cualitativos y/o cuantitativos, tales como precipitados, desprendimiento de gas o de calor, masas, volúmenes, concentraciones y pH medidos en soporte papel. Asimismo, para complementar la clase teórica, la presentación o resolución de los problemas en lápiz y el mismo soporte de los seminarios dictados.

Si bien los estudiantes entregaron históricamente este informe en la forma indicada, se observó que los mismos eran extremadamente extensos y tomaba mucho tiempo su elaboración, con una extensión media de 11 páginas (mínimo 5, máximo 17). Esto llevó a que no sólo se convirtieran en una repetición mecánica de lo realizado en la práctica, sino que algunos alumnos presentaban copias idénticas del informe, aún aquellos que recursaban la materia, presentaban el mismo del año anterior sin advertir los cambios que se habían realizado en los experimentos de un año al siguiente.

Las actividades de aprendizaje en el laboratorio pueden constituir un marco idóneo para el desarrollo de competencias transversales tales como “aplicación y pensamiento práctico”, “análisis y resolución de problemas”, “trabajo en equipo y liderazgo”, etc. Por este motivo, un elemento clave para evaluar su adquisición y definir los puntos de control puede ser la evaluación del trabajo de laboratorio, para que se constituya en un aprendizaje que va más allá de lo puramente manipulativo o de la adquisición de conocimientos teóricos. Ello exige un profundo cambio metodológico, tanto en su finalidad, organización y diseño como en los instrumentos de evaluación utilizados. En este contexto, la incorporación a los informes de laboratorio de actividades de reflexión crítica puede proporcionar una información valiosa (Llorens-Molina, 2015). Por lo tanto, se decidió cambiar el formato y la metodología de entrega de los informes de laboratorio, al igual que incorporar nuevos instrumentos de autoevaluación, y así podenderar de una forma más objetiva el aprendizaje del alumnado en las actividades experimentales.

## **Materiales y métodos**

Se implementó una serie de cuestionarios KPSI antes (A) y después (D) de cada práctica, seleccionando 6 de las 9 por cuestiones operativas de la cátedra, a fin de evaluar el proceso de metacognición durante la misma. El trabajo práctico (TP) inicial que constaba de preparación de todas las soluciones que se utilizarían durante la cursada, en esta oportunidad se cambió por una modalidad tipo seminario, con el mismo formato de actividad práctica, pero ejercitando el cálculo de concentraciones, preparación de soluciones, dilución de ácidos concentrados y uso de sales inorgánicas higroscópicas. Se acordó que con dichos cálculos se prepararían los reactivos necesarios al ingreso de cada laboratorio experimental según cada caso. Por cuestiones de cronograma, las últimas 2 actividades prácticas se unificaron en una jornada de trabajo extendida. Se realizó la experiencia de electrólisis en forma teórica y luego experimental, bajo campana de extracción de gases; al tiempo que, mientras se desarrollaba el experimento se realizaron las reacciones de complejamiento y precipitación de metales de transición. Por lo tanto, estas tres actividades de laboratorio fueron excluidas del cuestionario KPSI, una por cambio de modalidad y las otras por la unificación del trabajo práctico. Así es que de las 9 prácticas cuatrimestrales se utilizaron las 6 correspondientes a los TP 2 a 7 para el presente estudio. Igualmente, en virtud de la proximidad del segundo examen teórico de la materia no se solicitó la entrega del Informe de Laboratorio correspondiente al grupo de los Halógenos (TP 7), por lo tanto, este insumo no estuvo disponible para la evaluación en el portafolio digital.

La implementación de este nuevo instrumento de evaluación incluyó entre 3 y 4 preguntas relativas a los saberes teóricos y procedimentales de los temas abordado en la actividad experimental, con una autoevaluación al inicio de la clase y la misma al final de la jornada. Se clasificaron las respuestas numéricas en 1: “no lo leí o escuché, no lo sé o no puedo explicarlo”, 2: “lo leí o escuché, tengo una vaga idea”, 3: “lo sé, pero no puedo hacerlo o explicarlo”, y 4: “puedo hacerlo y explicarlo”. Luego de la administración del cuestionario a los estudiantes y previo a cada experiencia se indagó a todos los jóvenes sobre los conceptos teóricos y procedimentales que fundamenta la práctica, formulando preguntas,



seleccionando equipamiento e instrumental específico, estableciendo hipótesis y aventurando posibles resultados, a fin de establecer nexos entre los conocimientos previos y los que se pretenden adquirir en las diversas actividades. Esta instancia particular incluyó a los ingresantes y los recusantes, ya que ambos grupos debían tener claro estos aspectos antes de realizar cada experiencia, así, los conocimientos teóricos que han analizado, estudiado e incorporado previamente les permita realizar luego el proceso metacognitivo al final de la clase. Este instrumento de autoevaluación no fue validado por una comunidad de expertos. Los resultados cuantitativos fueron analizados con el software informático InfoStat®.

Además, se reformuló el contenido del informe de laboratorio para la entrega. Con el fin de no perder el espíritu del antiguo formato se decidió habilitar un portafolio electrónico para que cada estudiante suba copias digitalizadas del Cuaderno de Laboratorio, aparte del Nuevo Informe. El cuaderno de laboratorio podía ser una libreta, un cuaderno o incluso el mismo TP en donde se registrasen en tiempo real el armado de los equipos, los instrumentos utilizados y los fenómenos químicos cuali-cuantitativos producto de las experiencias, mientras que el informe de laboratorio es el que debían confeccionar los estudiantes con consignas relacionadas con el TP pero no necesariamente la práctica experimental, sino más bien, su comprensión, explicación o aplicación en otros ámbitos fuera del laboratorio. El cuaderno de laboratorio debía ser visado por el jefe de trabajos prácticos antes de retirarse del recinto, lo cual oficiaba como constancia de asistencia. A su vez, el nuevo formato de Informe de Actividades Prácticas” constó de 4 o 5 preguntas en donde se relacionaban los saberes adquiridos con contenido Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) tomados de fuentes multimedia, problemas reales de laboratorio, noticias de actualidad y aspectos relacionados con las clases teóricas. Los informes debían tener, en lo posible, una carilla de extensión. En el portafolio electrónico se debían subir tanto la copia fiel digitalizada del cuaderno de laboratorio como el Informe de laboratorio, una vez confeccionado. El portafolio ofició como bitácora de cursada de los TP de cada estudiante, en el cual ambos instrumentos fueron evaluados por el jefe de trabajos prácticos y sirvieron de insumo para que el estudiante conociera sus aciertos y desaciertos durante la actividad experimental, mediante el cuaderno de laboratorio, y la aplicación o transferencia de ese conocimiento a otros campos del saber, al igual que su relación con los conceptos teóricos vistos en clase con la profesora adjunta, mediante el informe de laboratorio. La Tabla 1 muestra tres de los cuestionarios KPSI utilizados durante la cursada.

**Tabla 1. Ejemplo de las preguntas confeccionadas para las encuestas KPSI realizadas en los dos momentos de la clase de los TP relativos al grupo del Hidrógeno, del Nitrógeno (parte 1) y Halógenos.**

| T.P. Nº 3   | T.P. Nº 5 parte1 |   | T.P. Nº 7  |
|---|------------------|---|--|
| Preguntas   | A                | D | Preguntas  |
| El color de los diferentes metales sometidos a la llama directa |                  |   | ¿Cómo se obtienen los óxidos de nitrógeno?                                   |
| Relación entre la solubilidad de una sal y su $K_{ps}$          |                  |   | ¿Por qué se utiliza $MnO_2$ y $H_2SO_4$ en la producción del $Cl_2$ gaseoso? |
| Capacidad de un metal de reaccionar con ácidos y bases          |                  |   | ¿Por qué se utiliza cloroformo en los tubos de ensayo con $KBr$ y $KI$ ?     |
| Tipo de reacción que ocurre con algunos metales y el oxígeno    |                  |   | ¿Cuáles son sus propiedades?   |
|   |                  |   | ¿Cuáles son los procesos físicos en la obtención de yodo?                    |
|   |                  |   | Acción del ácido nítrico sobre el azufre                                     |
|   |                  |   | ¿Qué sucederá al agregar yodo a soluciones de $KI$ y $Na_2S_2O_3$ ?          |

**Autoevaluación** = 1: no lo leí o escuché, no lo sé o no puedo explicarlo; 2: lo leí o escuché, tengo una vaga idea; 3: lo sé, pero no puedo hacerlo o explicarlo; 4: puedo hacerlo y explicarlo.

Fuente: elaboración propia.

Se consensuó entre la profesora adjunta y el asistente de docencia de la cátedra que la autoadministración del cuestionario KPSI sería voluntaria y que los datos recabados serían anonimizados. Mientras que el portafolio con el informe de laboratorio y el cuaderno de laboratorio debían ser subidos a la plataforma web utilizando para ello Google Classroom®. Allí serían colectados y evaluados, recibirían retroalimentación y correcciones y, finalmente, dado el caso, podrían acreditar las actividades prácticas.



El cuestionario KPSI se constituyó como un insumo de evaluación diagnóstica (inicial) y formativa (continuada) para aquellos estudiantes que optaron por participar, mientras que el portafolio electrónico con la retroalimentación del jefe de trabajos prácticos y la corrección individual de los nuevos informes de laboratorio de respuestas abiertas fueron los insumos para la evaluación formativa, que, al final del cuatrimestre aportaban a la evaluación sumativa, que certificaba la adquisición de los conocimientos y destrezas propias de las actividades experimentales de la asignatura.

La tabla 2 muestra la cantidad de preguntas que se plantearon por cuestionario KPSI y el número de actividades de cada Informe de Laboratorio que fue evaluado en el presente trabajo, durante la cursada 2023 de Química Inorgánica.

**Tabla 2. Cantidad total de preguntas de los cuestionarios KPSI y de actividades de los Informes de Laboratorio administrados y evaluados a los estudiantes de Química Inorgánica durante el ciclo lectivo 2023.**

| Cantidad total de | Tipo de evaluación | TP 1                 | TP 2 | TP 3 | TP 4 | TP 5 p. 1 | TP 5 p. 2 | TP 6 | TP 7                |
|-------------------|--------------------|----------------------|------|------|------|-----------|-----------|------|---------------------|
| Preguntas         | <b>KPSI</b>        | <i>No se realizó</i> | 7    | 4    | 4    | 4         | 3         | 3    | 4                   |
| Actividades       | <b>Informe</b>     | 4                    | 3    | 5    | 4    | 4         | 4         | 4    | <i>No se evaluó</i> |

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

En la cohorte 2023 se inscribieron 16 estudiantes, de los cuales 14 debían realizar las actividades prácticas de laboratorio, mientras que 2 personas que recursaban la materia ya las tenían aprobadas del año anterior, habían cumplimentado todas las instancias prácticas, sin haber acreditado los exámenes parciales. Del total de inscriptos al laboratorio, 7 eran ingresantes (50 %) mientras que el resto eran recursantes por haber abandonado la materia durante cursadas anteriores o no acreditaron ni la teoría ni la práctica correspondiente. Es decir, los ingresantes culminaron sus estudios secundarios en el año 2022 y regularizaron Química General en el 1º cuatrimestre del año 2023; mientras que los recursantes ya habían transitado por la asignatura Química Inorgánica sin cumplir con los criterios de regularidad.

Las encuestas KPSI fueron realizadas en 6 semanas consecutivas en el Laboratorio C1 de la Unidad Académica Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral durante las clases experimentales, e incluyeron los siguientes temas: Hidrógeno; Grupos de Metales Alcalinos, Metales Alcalinotérreos y Aluminio; Grupo del Carbono, Grupo del Nitrógeno (parte 1 y parte 2), Grupo del Oxígeno y Grupo de los Halógenos. Se excluyeron la actividad de preparación de soluciones y los temas de Elementos de Transición y Electrólisis, como ya se mencionó.

Los Informes de Laboratorio evaluados sí incluyeron el primer TP que da cuenta de la preparación de soluciones, realizada mediante ejercicios de lápiz y papel en modalidad de seminario y puesta en práctica al inicio de cada actividad, a medida que se iban necesitando los reactivos correspondientes. Se informa la cantidad de preguntas incluidas en los cuestionarios KPSI y el número de actividades de cada Informe de Laboratorio evaluado durante el cuatrimestre en la Tabla 2.

Al ser voluntaria la participación en las encuestas, solo una alumna recursante decidió no participar en la autoevaluación; sin embargo, entregó todos los Informes de Laboratorio. Los resultados numéricos de las autoevaluaciones fueron analizados estadísticamente y las frecuencias acumuladas de las respuestas de los 13 participantes se muestran en la Tabla 3 y los gráficos de barras de las Figuras 1 a 3, en la cual se explicitan los dos momentos de la autoevaluación, antes y después, de tres de los TP (grupo del Hidrógeno, del Nitrógeno - parte 1 - y Halógenos), utilizando el mismo instrumento con preguntas diferentes en cada uno, relacionadas con cada TP. Todas las preguntas planteadas en los cuestionarios KPSI tienen igual valoración. Las diferencias entre los dos momentos son bastantes marcadas, siempre la autoevaluación promedio de los estudiantes es mayor al final (D) de la clase que cuando ingresaron a la misma (A).

Figura 1. Resultados de las encuestas KPSI correspondiente a los grupos de metales alcalinos, alcalino térreos y aluminio.

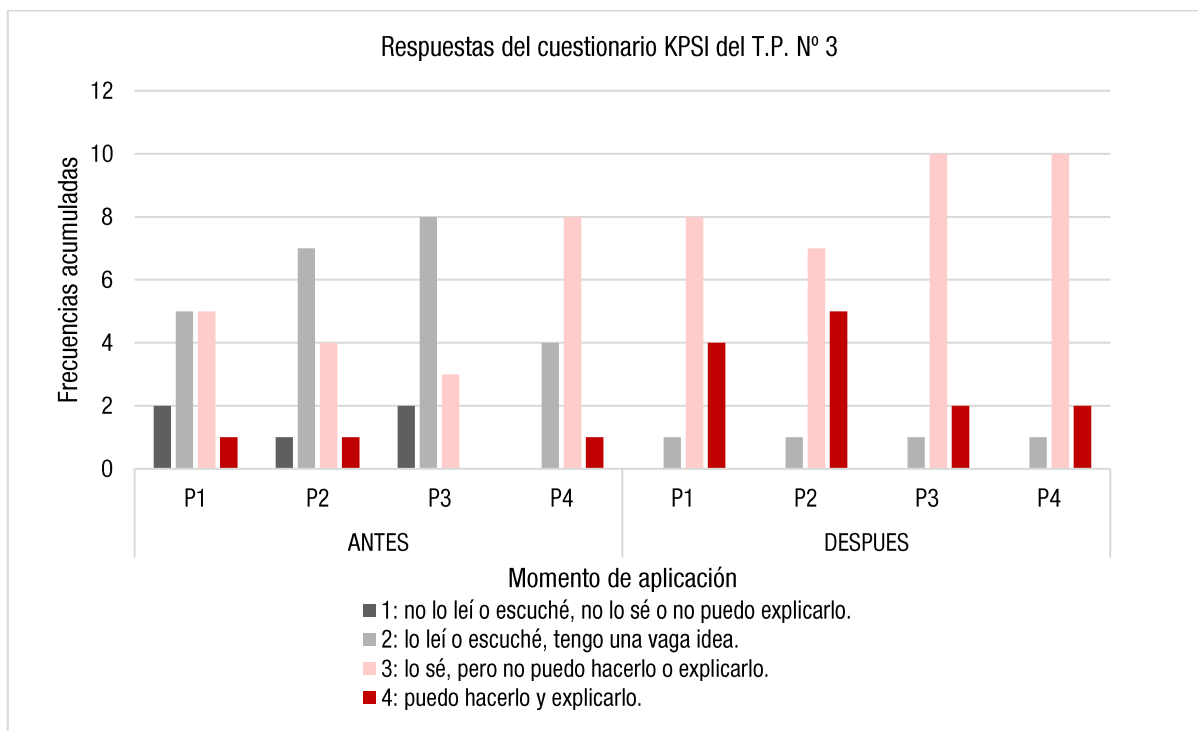
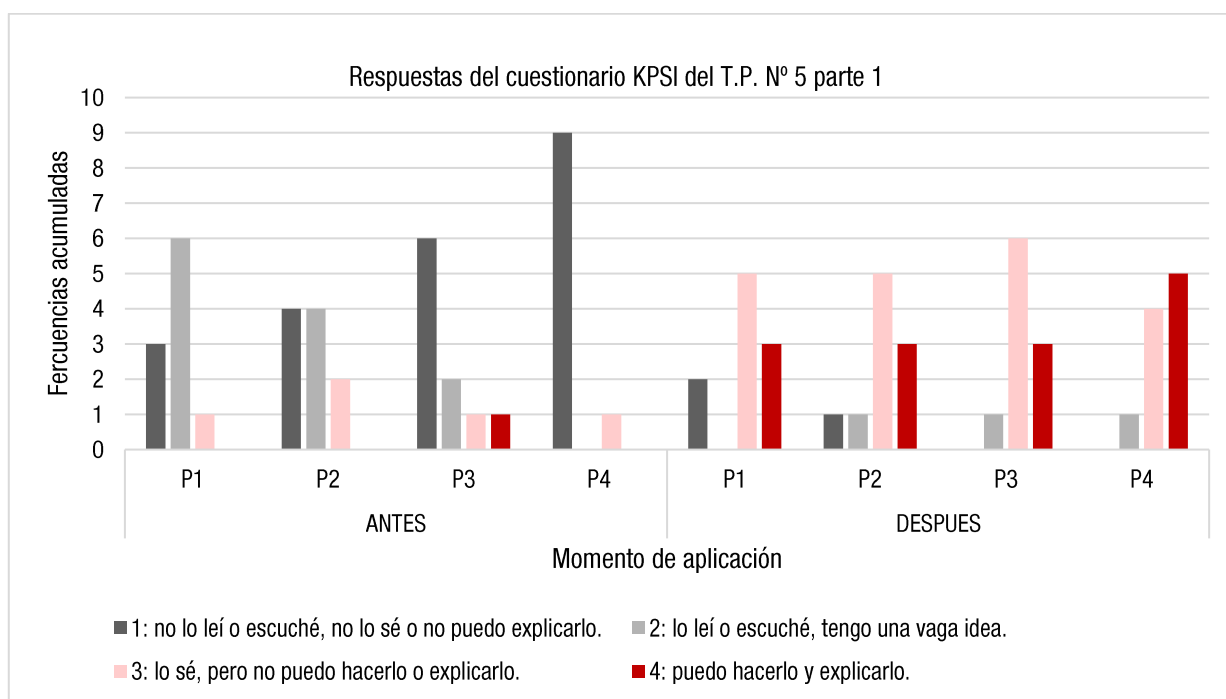


Figura 2. Resultados de las encuestas KPSI correspondiente al grupo del nitrógeno (primera parte).



La Tabla 3 muestra los resultados de las categorías KPSI en valores absolutos acumulados y relativos porcentuales de cada TP en relación a las respuestas de los estudiantes a las categorías del cuestionario KPSI planteadas. Para la construcción de esta se sumaron todas las respuestas de cada pregunta de los estudiantes que asistieron y participaron en los TP de acuerdo con la clasificación seleccionada por cada uno, considerando la cantidad de veces que las distintas opciones: 1, 2, 3 ó 4 fueron elegidas. Mientras que el valor relativo porcentual corresponde a cada ítem de la variable respecto del total de respuestas. De acuerdo con las encuestas KPSI la autoevaluación de los y las estudiantes tuvo un aumento en la categoría 3 (“lo sé, pero no puedo hacerlo o explicarlo”) de entre el 22 % y el 58 % y en la categoría 4 (“puedo hacerlo y explicarlo”) de entre el 15 % y el 32 %, con el consiguiente descenso en la categoría 1 (“no lo leí o escuché, no lo sé o no puedo explicarlo”) de entre el 5 % y el 19 % y la categoría 2 (“lo leí o escuché, tengo una vaga idea”) de entre el 11 % y el 40 %.

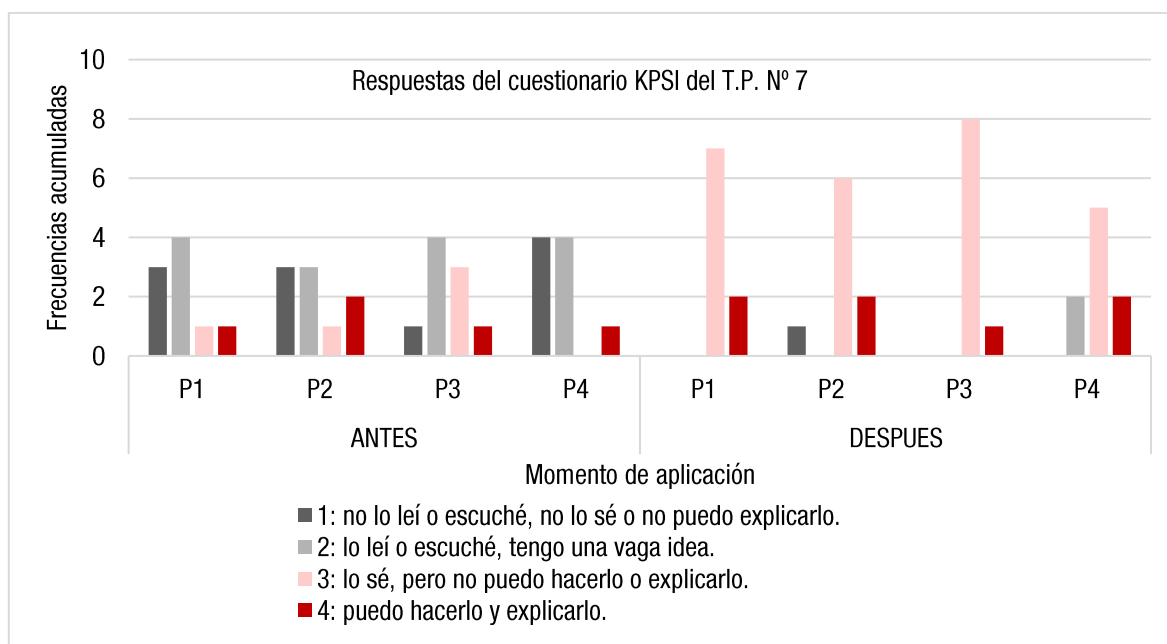
**Tabla 3. Resultados de las encuestas KPSI realizadas en los dos momentos de la clase.**

| KPSI | TP 2        |             | TP 3        |             | TP 4        |             | TP 5 p1     |             | TP 5 p2     |             | TP 6        |             | TP 7        |             |
|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|      | A           | D           | A           | D           | A           | D           | A           | D           | A           | D           | A           | D           | A           | D           |
| 1    | 8<br>(10%)  | 8<br>(10%)  | 5<br>(10%)  | 0<br>(0%)   | 7<br>(13%)  | 3<br>(6%)   | 22<br>(55%) | 3<br>(8%)   | 9<br>(33%)  | 1<br>(4%)   | 6<br>(18%)  | 1<br>(3%)   | 11<br>(31%) | 1<br>(3%)   |
| 2    | 26<br>(30%) | 9<br>(11%)  | 24<br>(46%) | 4<br>(8%)   | 26<br>(50%) | 5<br>(10%)  | 12<br>(30%) | 3<br>(8%)   | 7<br>(26%)  | 4<br>(15%)  | 13<br>(39%) | 3<br>(9%)   | 15<br>(41%) | 2<br>(6%)   |
| 3    | 29<br>(35%) | 33<br>(39%) | 20<br>(38%) | 34<br>(67%) | 18<br>(35%) | 30<br>(57%) | 5<br>(13%)  | 20<br>(50%) | 11<br>(41%) | 17<br>(62%) | 12<br>(37%) | 21<br>(64%) | 5<br>(14%)  | 26<br>(72%) |
| 4    | 21<br>(25%) | 34<br>(40%) | 3<br>(6%)   | 13<br>(25%) | 1<br>(2%)   | 14<br>(27%) | 1<br>(2%)   | 14<br>(34%) | 0<br>(0%)   | 5<br>(19%)  | 2<br>(6%)   | 8<br>(24%)  | 5<br>(14%)  | 7<br>(19%)  |

Fuente: elaboración propia.

Las Figuras 1, 2 y 3 dan cuenta de la sumatoria de cada alternativa en las respuestas individuales a las preguntas específicas antes y después de la aplicación del cuestionario en los tres ejemplos seleccionados y expuestos en la Tabla 1, mientras que la Tabla 3 muestra los resultados globales de todo el curso respecto de la misma selección de la variable “Autoevaluación”, indistintamente de cuántas fueran las preguntas planteadas en cada TP, de acuerdo a la descripción detallada en la Tabla 2.

**Figura 3. Resultados de las encuestas KPSI correspondiente al grupo de los halógenos.**



Fuente: elaboración propia.

Se incluyen ejemplos de los cálculos llevados a cabo con las frecuencias absolutas de las Figuras 1 a 3 a fin de interpretar correctamente el análisis global de los resultados expuestos en la Tabla 3. En esta se muestran los valores absolutos acumulados y porcentuales relativos de las respuestas del estudiantado que asistió a esos TP y participó en el estudio. Las frecuencias acumuladas absolutas y las frecuencias relativas porcentuales que se muestran en las Tablas 4, 5 y 6, son las expuestas en la Figura 3 de datos totales del estudio. En dichas tablas se contabilizan las frecuencias absolutas de los estudiantes a las preguntas de los cuestionarios KPSI en los dos momentos de la clase.

**Tabla 4. Resultados de las encuestas KPSI aplicados durante el TP 3 en los dos momentos de la clase.**

|                                     | MOMENTO   | P1                  | P2 | P3 | P4 | MOMENTO   | P1                  | P2 | P3 | P4 |
|-------------------------------------|---|---------------------|----|----|----|---|---------------------|----|----|----|
| Estudiante A                        | A   | 2                   | 2  | 3  | 4  | D   | 4                   | 3  | 4  | 4  |
| Estudiante B                        | A   | 3                   | 1  | 2  | 2  | D   | 4                   | 4  | 2  | 3  |
| Estudiante C                        | A   | 2                   | 2  | 1  | 2  | D   | 3                   | 4  | 3  | 3  |
| Estudiante D                        | A   | 1                   | 2  | 2  | 3  | D   | 3                   | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante E                        | A   | 1                   | 3  | 2  | 3  | D   | 3                   | 4  | 4  | 3  |
| Estudiantes F                       | A   | 4                   | 3  | 3  | 3  | D   | 4                   | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante G                        | A   | 2                   | 3  | 2  | 3  | D   | 3                   | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante H                        | A   | 3                   | 2  | 2  | 3  | D   | 3                   | 2  | 3  | 3  |
| Estudiante I                        | A   | 3                   | 2  | 1  | 2  | D   | 3                   | 4  | 3  | 2  |
| Estudiantes J                       | A   | 2                   | 4  | 2  | 3  | D   | 2                   | 4  | 3  | 3  |
| Estudiante K                        | A   | 3                   | 2  | 2  | 3  | D   | 3                   | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante L                        | A   | 3                   | 2  | 3  | 3  | D   | 4                   | 3  | 3  | 4  |
| Estudiante M                        | A   | 2                   | 3  | 2  | 2  | D   | 3                   | 3  | 3  | 3  |
| Clasificación del cuestionario KPSI | <b>Frecuencia acumulada absoluta (Frecuencia relativa porcentual)</b> | Frecuencia absoluta |    |    |    | <b>Frecuencia acumulada absoluta (Frecuencia relativa porcentual)</b> | Frecuencia absoluta |    |    |    |
| 1                                   | <b>5 (10 %)</b>   | 2                   | 1  | 2  | 0  | <b>0 (0 %)</b>  | 0                   | 0  | 0  | 0  |
| 2                                   | <b>24 (46 %)</b>  | 5                   | 7  | 8  | 4  | <b>4 (8 %)</b>  | 1                   | 1  | 1  | 1  |
| 3                                   | <b>20 (38 %)</b>  | 5                   | 4  | 3  | 8  | <b>35 (67 %)</b>  | 8                   | 7  | 10 | 10 |
| 4                                   | <b>3 (6 %)</b>  | 1                   | 1  | 0  | 1  | <b>13 (25 %)</b>  | 4                   | 5  | 2  | 2  |

**Autoevaluación = 1:** no lo leí o escuché, no lo sé o no puedo explicarlo; **2:** lo leí o escuché, tengo una vaga idea; **3:** lo sé, pero no puedo hacerlo o explicarlo; **4:** puedo hacerlo y explicarlo.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5. Resultados de las encuestas KPSI aplicados durante el TP 5 parte 1 en los dos momentos de la clase.**

|              | MOMENTO | P1 | P2 | P3 | P4 | MOMENTO | P1 | P2 | P3 | P4 |
|--------------|---------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|
| Estudiante A | A       | 1  | 1  | 1  | 1  | D       | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante C | A       | 1  | 1  | 1  | 1  | D       | 3  | 2  | 3  | 3  |
| Estudiante D | A       | 2  | 2  | 2  | 1  | D       | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante E | A       | 2  | 2  | 3  | 1  | D       | 4  | 4  | 4  | 4  |
| Estudiante G | A       | 2  | 1  | 1  | 1  | D       | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante H | A       | 2  | 2  | 2  | 3  | D       | 4  | 4  | 3  | 4  |
| Estudiante I | A       | 2  | 2  | 1  | 1  | D       | 3  | 3  | 3  | 4  |
| Estudiante J | A       | 1  | 1  | 1  | 1  | D       | 1  | 3  | 4  | 4  |
| Estudiante K | A       | 2  | 3  | 1  | 1  | D       | 1  | 1  | 2  | 2  |
| Estudiante L | A       | 3  | 3  | 4  | 1  | D       | 4  | 4  | 4  | 4  |



| Clasificación del cuestionario KPSI | Frecuencia acumulada absoluta (Frecuencia relativa porcentual) | Frecuencia absoluta |   |   |   | Frecuencia acumulada absoluta (Frecuencia relativa porcentual) | Frecuencia absoluta |   |   |   |
|-------------------------------------|--|---------------------|---|---|---|--|---------------------|---|---|---|
|                                     |  | 3                   | 4 | 6 | 9 |  | 2                   | 1 | 0 | 0 |
| 1                                   | 22 (55 %)  | 3                   | 4 | 6 | 9 | 3 (8 %)  | 2                   | 1 | 0 | 0 |
| 2                                   | 12 (30 %)  | 6                   | 4 | 2 | 0 | 3 (8 %)  | 0                   | 1 | 1 | 1 |
| 3                                   | 5 (13 %)   | 1                   | 2 | 1 | 1 | 20 (50 %)  | 5                   | 5 | 6 | 4 |
| 4                                   | 1 (2 %)  | 0                   | 0 | 1 | 0 | 14 (34 %)  | 3                   | 3 | 3 | 5 |

**Autoevaluación** = 1: no lo leí o escuché, no lo sé o no puedo explicarlo; 2: lo leí o escuché, tengo una vaga idea; 3: lo sé, pero no puedo hacerlo o explicarlo; 4: puedo hacerlo y explicarlo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Resultados de las encuestas KPSI aplicados durante el TP 7 en los dos momentos de la clase.

|              | MOMENTO | P1 | P2 | P3 | P4 | MOMENTO | P1 | P2 | P3 | P4 |
|--------------|---------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|
| Estudiante B | A       | 1  | 1  | 2  | 1  | D       | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante C | A       | 1  | 4  | 2  | 1  | D       | 4  | 4  | 3  | 3  |
| Estudiante F | A       | 3  | 3  | 3  | 4  | D       | 3  | 3  | 3  | 4  |
| Estudiante G | A       | 2  | 2  | 2  | 2  | D       | 3  | 3  | 3  | 2  |
| Estudiante H | A       | 2  | 2  | 2  | 2  | D       | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante I | A       | 2  | 1  | 1  | 2  | D       | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Estudiante J | A       | 2  | 1  | 3  | 2  | D       | 3  | 1  | 3  | 3  |
| Estudiante K | A       | 4  | 2  | 3  | 1  | D       | 3  | 3  | 3  | 2  |
| Estudiante L | A       | 1  | 4  | 4  | 1  | D       | 4  | 4  | 4  | 4  |

| Clasificación del cuestionario KPSI | Frecuencia acumulada absoluta (Frecuencia relativa porcentual) | Frecuencia absoluta |   |   |   | Frecuencia acumulada absoluta (Frecuencia relativa porcentual) | Frecuencia absoluta |   |   |   |
|-------------------------------------|--|---------------------|---|---|---|--|---------------------|---|---|---|
|                                     |  | 3                   | 4 | 6 | 9 |  | 2                   | 1 | 0 | 0 |
| 1                                   | 11 (31 %)  | 3                   | 3 | 1 | 4 | 1 (3 %)  | 0                   | 1 | 0 | 0 |
| 2                                   | 15 (41 %)  | 4                   | 3 | 4 | 4 | 2 (6 %)  | 0                   | 0 | 0 | 2 |
| 3                                   | 5 (14 %)   | 1                   | 1 | 3 | 0 | 26 (72 %)  | 7                   | 6 | 8 | 5 |
| 4                                   | 5 (14 %)   | 1                   | 2 | 1 | 1 | 7 (19 %)   | 2                   | 2 | 1 | 2 |

**Autoevaluación** = 1: no lo leí o escuché, no lo sé o no puedo explicarlo; 2: lo leí o escuché, tengo una vaga idea; 3: lo sé, pero no puedo hacerlo o explicarlo; 4: puedo hacerlo y explicarlo.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los Informes de Laboratorio se diseñaron para ser confeccionados en una sola página, sin embargo, muchos estudiantes utilizaron dos o tres. Todos los TP incluyeron la misma pregunta inicial: “¿Qué objetivos se cumplieron con las experiencias de las actividades prácticas relativas al... (hidrógeno, metales alcalinos y alcalinotérreos, grupo del Carbono, etc.)? ¿En qué grado?”. En este punto se indagó si los estudiantes podían identificar los objetivos del TP, a veces explícitos otras implícitos. Igualmente, si podían explicitar en respuestas abiertas si se alcanzaron los mismos, en virtud de su experiencia particular. La pregunta fue abierta, sin opciones de respuestas del tipo categórica ordinal, a saber: muy poco o nada, poco, medianamente suficiente, suficiente, y mucho.

Algunos estudiantes no detallaron los objetivos de la actividad experimental ni indicaron el nivel de cumplimiento en ninguno de los seis informes o solo apreciaron la actividad práctica sin explicitar los objetivos. Sin embargo, dos jóvenes sí pudieron identificar los objetivos y a su vez graduar el nivel de cumplimiento de estos, siendo el caso de los Estudiantes F (recursante) sobre el TP 1: *“En clase logré completar la mitad de los ejercicios, finalizando la otra mitad más tarde en mi casa. La ventaja al haber contado con estos cálculos hechos previamente a la hora de ponerlos en práctica en el laboratorio fue que no se perdía tiempo haciendo los cálculos de cuánto se necesitaba de ciertos elementos o soluciones para cumplir con los experimentos, simplemente necesitaba mirar mis hojas y poner en práctica en los próximos prácticos de laboratorio los resultados obtenidos”* y L (ingresante) sobre el TP 2: *“Los objetivos cumplidos con respecto a las actividades prácticas fueron la obtención de hidrógeno por desplazamiento de metales, obtención de hidrógeno por desplazamiento de sodio y propiedades del hidrógeno de manera efectiva”*.

El resto de las preguntas de cada TP incluía puntos del tipo resolución de problemas reales mediante aplicación de lo realizado en el laboratorio, cuestiones socio-científicas del tipo CTSA o aspectos teóricos del contenido disciplinar de la materia. En relación a la aplicación de lo aprendido en el TP 1 de preparación de soluciones la consigna 4 fue la siguiente: *“Resulta que la concentración de tu solución es demasiado elevada para medirla en el equipo de análisis que tienes disponible, ¿cómo resolverías ese inconveniente?”*. Las respuestas de algunos ingresantes fueron las siguientes, estudiante D: *“Buscaría los materiales necesarios para poder hacer la mayor cantidad que pueda, realizando el procedimiento varias veces hasta conseguir la cantidad. No es la forma más eficaz, rápida ni segura ya que al terminar todas las preparaciones no tendría un volumen exacto como si fuera con los materiales requeridos para tal cantidad”*, y estudiante L: *“Si la concentración de mi solución es demasiado elevada para medirla en mi equipo de análisis solucionaría este inconveniente diluyendo mi solución hasta que sea medible”*. Mientras que los recursantes resolvieron el problema de la siguiente manera, estudiante I: *“Para medir una concentración que es demasiado elevada para el equipo de medición se lo puede realizar de manera indirecta diluyendo la solución, al hacer esto la concentración disminuye pero la cantidad de soluto sigue siendo la misma por lo que pueden igualarse las relaciones, que se tienen antes y después de la dilución, que implican que  $\text{mol} = (\text{molaridad} * \text{volumen})$ , por lo que:  $M_i V_i = M_f V_f \rightarrow M_i = \frac{M_f V_f}{V_i}$ ”*. O simplemente considerar que la cantidad de soluto no cambia al hacer la dilución.

En TP 2 se abordan las propiedades particulares del elemento hidrógeno, no metálico, ubicado en primer lugar del grupo I en la Tabla Periódica. El informe incluía la siguiente actividad: *“El año pasado se cumplieron 85 años de la tragedia de Hindenburg (“el Titanic de los aires”). ¿cómo estuvo implicado este elemento tan particular que estudiamos en el laboratorio? Desarrolla en base a las experiencias realizadas”*. Se adjuntó a la pregunta la imagen principal de un artículo periodístico que conmemoró el hecho (del Blanco, 2022).

En este caso las respuestas tuvieron diversos grados de desarrollo en cuanto a relacionar un acontecimiento histórico mundial con las experiencias de la actividad práctica. Algunas respuestas fueron las siguientes: ingresante D *“Este punto no fue realizado ya que no he podido encontrar el artículo correspondiente a lo solicitado”* e ingresante E: *“El hidrógeno es altamente inflamable en presencia de oxígeno (Experiencia N°3: Propiedades del hidrógeno), y esta propiedad se demostró en el caso del Hindenburg. Cuando el dirigible se incendió, el hidrógeno que llenaba los compartimentos se inflamó violentamente al entrar en contacto con el oxígeno del aire, causando un incendio devastador. A raíz de este desastre, se abandonó el uso del hidrógeno en dirigibles y se optó por el uso de helio, un gas no inflamable. Esto llevó a una mejora significativa en la seguridad de la aviación y la prevención de futuras tragedias relacionadas con el hidrógeno en el transporte aéreo. En el laboratorio se pudo observar la producción de hidrógeno y verificar algunas de sus propiedades, como su inflamabilidad y su menor densidad en comparación con el aire”*.

En el TP 3 se utilizaron elementos metálicos alcalinos y alcalinotérreos. La consigna 3 indicaba: *“Se experimentó con la solubilidad relativas de dos tipos de sales. ¿podrías explicar las relaciones evidenciadas en la precipitación del sobrenadante de las soluciones? ¿Cómo se relaciona con su solubilidad? Desarrolla con algún ejemplo de sales naturales que formen estructuras geológicas conocidas”*. Se adjuntó a la pregunta la imagen ilustrativa del blog *“Diferencias entre estalactitas y estalagmitas: ¿qué son y cómo se forman?”* (Ingeoexpert, 2019).

Algunas respuestas a destacar son las de la ingresante G: *“Para el desarrollo de este laboratorio, trabajamos con sales cromatos y sulfatos, el objetivo es observar y evaluar por medio de la solubilidad (Kps) el cómo y por qué precipita una sustancia a partir de una solución saturada. Se observa cómo dependiendo de la solubilidad de la sal, el sobrenadante presenta mayor o menor concentración de iones de la misma. Relaciones evidenciadas (generalidades): - A menor Kps se observa una mayor cantidad de precipitado y una reducida concentración de iones presentes en el sobrenadante. - A mayor Kps se observa una menor cantidad de precipitado, se disuelve fácilmente, esto genera mayor concentración de iones de la sal en el sobrenadante. Esto fue evidenciado a través del experimento de llevar a cada uno de los sobrenadantes de las soluciones al horno.”*

El recursante I: *“Pudo comprobarse que tanto la solubilidad de los sulfatos y cromatos respectivos de Ca, Sr y Ba disminuyen al descender en el grupo cuando extrayendo una alícuota del sobrenadante de sus soluciones sobresaturadas y evaporando se presenta menos cantidad de soluto sólido en el mismo orden, esto se debe a que al disminuir la solubilidad, el soluto se disocia en menos proporción por lo que se encuentran menos cantidad de iones en solución, iones que al evaporar el disolvente en el que se encuentran vuelven a formar la sal sólida. El carbonato de calcio ( $\text{CaCO}_3$ ) está muy difundido en la corteza terrestre, este es muy insoluble en agua (1,3 mg en 100 g de agua) pero se disuelve bastante en una solución acuosa de ácido carbónico debido al  $\text{CO}_2$  atmosférico formando así bicarbonato de calcio soluble ( $\text{Ca}(\text{HCO}_3)_2$ ); capaz de ser transportados por los ríos. Este bicarbonato no es aislable por lo que por calentamiento se descompone desprendiendo  $\text{CO}_2$  y precipitando el  $\text{CaCO}_3$  neutro cristalino; es así como se forman las concreciones calcáreas, por ejemplo, estalactitas y estalagmitas de las grutas”.*

El TP 5 aborda las propiedades del grupo del Nitrógeno, en el cual se pregunta acerca del antimonio: *“¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado: ‘Los niveles de antimonio que se encuentran en el medioambiente son más bajos que los niveles conocidos por causar problemas de salud’? Justifique”.* Algunos razonamientos al respecto fueron los de la ingresante E: *“Mi opinión básicamente sería que se necesitaría información específica sobre los niveles de antimonio en el medioambiente y compararlos con los estándares de seguridad establecidos por las autoridades reguladoras ya que es esencial realizar monitoreos regulares y evaluaciones de riesgos para determinar la presencia y concentración de antimonio en diferentes entornos. Además, es crucial considerar cualquier cambio en los patrones de exposición y entender los posibles efectos acumulativos de diversas fuentes de exposición a lo largo del tiempo”* y, para el recursante I: *“Las concentraciones de antimonio en el aire oscilan entre una muy pequeña parte de un nanogramo en un metro cúbico ( $\text{m}^3$ ) de aire ( $\text{ng}/\text{m}^3$ ) y aproximadamente  $170 \text{ ng}/\text{m}^3$ . Sin embargo, en lugares cercanos a compañías que transforman el mineral de antimonio en metal o producen óxido de antimonio, las concentraciones pueden estar por encima de  $1.000 \text{ ng}/\text{m}^3$ . La exposición a 9 miligramos de antimonio por metro cúbico de aire ( $\text{mg}/\text{m}^3$ ) durante largo tiempo puede causar irritación de los ojos, la piel y los pulmones. Respirar  $2 \text{ mg}/\text{m}^3$  de antimonio durante largo tiempo puede causar problemas pulmonares, cardíacos, dolor estomacal, diarrea, vómito y úlceras estomacales. Conclusión: el enunciado es correcto. [https://www.atsdr.cdc.gov/es/phs/es\\_phs23.pdf](https://www.atsdr.cdc.gov/es/phs/es_phs23.pdf)”.*

Finalmente, en relación con el TP 6 sobre el grupo del Oxígeno se indaga sobre un aspecto teórico de importancia analítica en las prácticas de laboratorio: *“¿Cuál es la función del almidón en los experimentos relacionados con la oxidación del tiosulfato?”.* Al respecto los ingresantes H y E respondieron: *“Al utilizar Lugol, el almidón sirve como indicador de presencia de yodo o yoduro, al oxidarse el tiosulfato en tetratiónato el yodo (solución color azul) se reduce en yoduro (solución incolora) lo que nos indica de la presencia indirectamente del tetratiónato”* y *“La función del almidón en los experimentos relacionados con la oxidación del tiosulfato es proporcionar un indicador visual que revela la formación de yodo durante la reacción. La formación del complejo azul de almidón con yodo permite a los experimentadores detectar fácilmente el punto en el cual se ha consumido todo el tiosulfato, indicando así el final de la reacción de oxidación”.* Mientras que para el recursante F: *“En los experimentos relacionados con la oxidación del tiosulfato ( $\text{S}_2\text{O}_3^{2-}$ ), el almidón cumple la función de indicador, haciendo que la solución se vuelva azul en presencia de yoduro e incolora en su ausencia. En esta experiencia se formó Lugol ( $\text{I}_2$ ) agregando tiosulfato de sodio ( $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ ), donde la solución pierde el color del Lugol, volviéndose amarillo paja, luego azul al agregar el almidón. Luego continuamos goteando tiosulfato de sodio para obtener lo que buscamos, que la solución se vuelva incolora al desaparecer el yoduro”.*

En comparación con los informes de laboratorios entregados en años anteriores, con el mismo formato y hasta igual contenido, el uso de preguntas abiertas relacionadas con los contenidos teórico-práctico, del portafolio electrónico y la posibilidad de dar retroalimentación asincrónica de cada TP, permitió que la mayoría de los estudiantes que no habían aprobado alguna actividad experimental resolvieran el problema anexando las correcciones solicitadas o respondiendo a los comentarios y se reevaluaran las actividades prácticas en cuestión. Del total del alumnado, 6 ingresantes y 6 recursantes regularizaron la materia, constituyendo el 75% de la matrícula del año 2023, con 3 ausentes y 1 reprobado.

## Discusión y conclusiones

Al analizar la autoevaluación KPSI del TP 2 se evidencia que la cantidad de preguntas eran demasiado numerosas para ser respondidas adecuadamente, en relación al tiempo concedido en clase para tal fin, aproximadamente 15 o 20 minutos. Por ende, el resto de los TP tienen solo 3 ó 4 preguntas, a fin de favorecer el proceso metacognitivo y autorregulación del propio aprendizaje.

Como se deriva de las Figuras 1 a 3 y de la Tabla 2 con la aplicación de los cuestionarios KPSI, los estudiantes tuvieron la oportunidad de autoevaluar qué sabían o no en dos momentos del trabajo práctico y así corregir sus estrategias de



aprendizaje, con la guía de los docentes y el diálogo con sus pares. Asimismo, la información dada por el cuestionario KPSI es relevante tanto para el docente como para el estudiante, ya que se pone en evidencia lo que el estudiante universitario en las prácticas experimentales de química inorgánica realmente sabe, lo que supone saber y lo que no sabe o debe profundizar. Al tiempo que el docente tiene la oportunidad de adecuar, modificar y planificar estrategias didácticas eficientes y corregirlas en los casos necesarios (Márquez et al., 2013).

Los resultados evidencian que la gran mayoría logró mejorar en el desempeño de las categorías 3 y 4 del cuestionario KPSI, sin embargo, el porcentaje del alumnado que podía hacerlo y explicarlo fue más bajo que el que solo lo sabía, pero no podía hacerlo ni explicarlo. Igualmente, teniendo en cuenta que cada TP tenía una duración de 4 horas reloj, con un intervalo de descanso, el descenso en las categorías 1 y 2, “no lo leí o escuché, no lo sé o no puedo explicarlo” y “lo leí o escuché, tengo una vaga idea” fue significativamente menor después de realizada la actividad práctica. Esto evidencia que los propios estudiantes consideran que habían aprendido, aunque hay que reforzar la capacidad de autonomía y seguridad en el desempeño de cada uno para lograrlo y confección una explicación.

El KPSI aparece como una estrategia de autoevaluación que se aplica a dos instancias en el laboratorio, en busca de propiciar que los estudiantes realicen progresos en la metacognición de sus aprendizajes, pudiendo contrastarlos frente a una escala. Y, además, se puede desarrollar en el laboratorio. Es un instrumento válido para la práctica metacognitiva, porque induce necesariamente la introspección. Al ser de carácter formativo y sin calificación, la sinceridad en las respuestas permite evaluar e identificar las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de una manera franca y enfocada en su proceso, con un evidente progreso académico (Guerra-Zúñiga y Segovia-Chamorro, 2020).

Respecto a la reestructuración de las actividades prácticas es significativo el cambio de haber reemplazado el lugar y el momento de las actividades del TP 1 “Preparación de soluciones”. Resulta muy poco atractiva la experiencia de preparar soluciones con reactivos incoloros ya que la inexistencia de cambio de coloración apreciables en la tonalidad de la solución no permite establecer relaciones con el aumento o la disminución de la concentración, más allá de que se hayan realizado los cálculos previamente (Acuña et al., 2018). En cambio, la experiencia áulica de resolución del TP revisando los cálculos de concentraciones, las conversiones entre las diversas formas de expresión de las mismas, la dilución de ácidos y el concepto de pesaje de sales hidratadas que se practicó en la cursada previa de Química General, resultó sumamente útil; si bien hubo que considerar una parte del tiempo inicial de cada TP para la preparación de las soluciones del día.

Es fundamental, además, integrar la utilización del instrumental de laboratorio y las técnicas adecuadas de su uso en la carrera de Ingeniería Química. Ya que, en el primer año de de la carrera los estudiantes cursan Química General y Química Inorgánica, asignaturas que permiten el primer contacto de los estudiantes con la disciplina. Lorenzo (2020) declara que el laboratorio de ciencias debe servir para la enseñanza de los diferentes métodos y técnicas que se utilizan en la actividad experimental, tales como familiarizarse con el equipamiento, las mediciones, observaciones, registro de datos, diseño de experimentos, etc., que corresponden a procedimientos intelectuales y sensoriomotores. También advierte que estas actividades deben presentarse a los estudiantes de un modo desafiante y no como una tarea mecánica de baja demanda cognitiva. Por lo tanto, es apropiado interpelarse en la práctica cuál es la forma en que se enseñan este tipo de procedimientos, sobre todo cuando son fundantes en la profesión.

En cuanto a los Informes de Laboratorio, la modificación de estos conllevó a que se dejase la estructura tipo receta para las Actividades Prácticas para dar paso a otros aspectos valorados positivamente como el desarrollo de competencias transversales en el proceso de aprendizaje e identificar aquellos negativos o problemáticos que puedan obstaculizarlo, minimizándolos. Evitando así caer en la mera comprobación experimental de los fenómenos químicos propios de las clases teóricas y de problemas. Entre los aspectos positivos relacionados con el entorno social, se encuentran los vínculos con la vida cotidiana, aplicaciones industriales y aspectos comerciales. Los relacionados con el ámbito académico y el cada TP: conocimiento y aplicación de nuevas técnicas y familiarización con los elementos del laboratorio en general; y para el ámbito personal (reflexión sobre el propio aprendizaje): autocrítica, carácter atractivo o motivador del TP en general. Dentro de los aspectos negativos a limitar se encontraron: desconocimiento de los objetivos integrales de cada TP y desconocimiento de los particulares de cada etapa en el TP (Llorens-Molina, 2015). Muy pocos estudiantes lograron cuantificar el grado del logro del TP en forma personal. No se observaron diferencias al respecto entre alumnos ingresantes y recursantes.

Ahora bien, respecto al resto de actividades de los TP se destaca que algunos estudiantes no pudieron precisar de forma eficaz cómo identificar la concentración de una solución demasiado alta para determinarla analíticamente con un instrumento de laboratorio específico, sin embargo, la gran mayoría dio cuenta de que debía realizar una dilución. La respuesta más acertada fue la del recursante I, que propuso una dilución para luego obtener la concentración inicial por comparación entre volúmenes de ambas soluciones: la concentrada y la diluida. Es interesante que pudiera establecer una comparación.



En el caso del Titanic, es significativo que la ingresante D no haya podido acceder al hipervínculo insertado en la pregunta del Informe de Actividades Prácticas, lo cual evidencia la brecha digital existente aún a un semestre de haber ingresado al ámbito universitario. En el cuaderno de laboratorio de la estudiante, cada TP fue subido a la plataforma digital con fotos individuales, cuando la consigna era un solo archivo en formato PDF. Esto demuestra la necesidad de instruir al estudiantado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) previamente a la implementación de estas en las actividades áulicas, si se desea que los recursos tecnológicos no se conviertan en un obstáculo para el aprendizaje. Ambos grupos, ingresantes y recursantes, pudieron relacionar las experiencias de laboratorio con el artículo periodístico citado, tal vez los recursantes con un mayor detalle describiendo las reacciones químicas que dieron lugar al fenómeno ilustrado en la imagen del Hindenburg en llamas.

Respecto a la relación de la solubilidad con el equilibrio de precipitación de las sales poco solubles de calcio, estroncio y bario, la mayoría identificó la relación entre el  $K_{ps}$  (constante del producto de solubilidad) y la cantidad de iones en solución. Sin embargo, igualan solubilidad con  $K_{ps}$ , como si fueran sinónimos y son conceptos diferentes, si bien, están relacionados. Solo algunos estudiantes explicitaron qué sucede con la solubilidad de las sales cuando se varía de metal en un determinado grupo de la tabla periódica.

En el TP 5, al momento de debatir si estaban de acuerdo o no con la afirmación sobre el antimonio: 'Los niveles de antimonio que se encuentran en el medioambiente son más bajos que los niveles conocidos por causar problemas de salud', resulta muy interesante cómo se posicionó cada estudiante en su argumentación, incluso aportando datos concretos y bibliografía respaldatoria. Pudieron realizar una correcta apreciación de la toxicidad del elemento y los niveles de exposición al que se exponen el ciudadano común y el trabajador de la industria química, además de la necesidad de consultar la legislación vigente al respecto y su cumplimiento. Por último, la resolución de la pregunta seleccionada del TP 6: "¿Cuál es la función del almidón en los experimentos relacionados con la oxidación del tiosulfato?" es muy importante, ya que ninguna de las opciones desarrolladas por los estudiantes fue del todo correcta. No se explicita que el almidón se acompleja con el anión triyoduro (almidón +  $I_3^-$  → complejo almidón-triyoduro), no con el yodo molecular ( $I_2$ ) como afirman tanto H y E. Incluso F establece que la solución se vuelve incolora cuando desaparece el anión sin reconocer el proceso de óxido reducción, por lo que es una observación falsa. El yodo se reduce al anión yoduro haciendo incolora la solución. Esto resulta particularmente relevante pues el uso cualitativo del almidón como indicador se utilizó en la Actividad Práctica 4 de Química General en el primer cuatrimestre. Más tarde en la Actividad Práctica 3 de Química Inorgánica y, finalmente, en la Actividad Práctica 6 de la misma asignatura. Por lo tanto, este tipo de interrogantes acerca del uso de una determinada técnica de laboratorio pone de manifiesto la apropiación o no del contenido en las instancias individuales en las que se empleó. En definitiva, se puede concluir que las nuevas estrategias de evaluación en las actividades de laboratorio de Química Inorgánica en la carrera de Ingeniería Química aquí presentadas son relevantes para la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje de los jóvenes ingresantes, los estudiantes que recursan la materia y, también, para que el cuerpo docente sepa qué sabe, qué cree saber y qué no sabe cada alumno respecto de los conceptos teóricos y prácticos específicos del área. Uno de los caminos planteados por la cátedra para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con las labores experimentales fue la incorporación definitiva de los cuestionarios KPSI con preguntas abiertas que invitan a los procesos metacognitivos antes y después de cada trabajo práctico, asignándoles el tiempo que demande la actividad y la ponderación correspondiente en la evaluación formadora y sumativa. Esta autoevaluación incluso podría extenderse al alumnado de Química General en el primer cuatrimestre, ya que las actividades prácticas se llevan a cabo luego de la mitad del semestre, cuando los estudiantes han adquirido ciertos conocimientos de química.

Por ende, esta primera aproximación a la evaluación de las prácticas de laboratorio para los estudiantes de primer año arroja un panorama prometedor para seguir indagando y profundizando en la enseñanza y aprendizaje a través de las actividades experimentales en Química Inorgánica.

## Referencias bibliográficas

Acuña, M. G., Marchak, G. M., Medina, G. E., Baumann, A. J., & Lorenzo, M. G. (2018). Descripción y análisis de las guías para las experiencias de laboratorio de química. Su influencia en la construcción de conocimientos. *Educación en la Química*, 24(01), 24–36. <https://educacionenquimica.com.ar/index.php/edenlaq/article/view/212>.

Arellano, M., Jara, R., Merino Rubilar, C. G., Quintanilla Gatica, M. R., & Cuellar, L. (2008). Estudio comparativo de dos instrumentos de evaluación diagnóstica aplicados a profesores de Química en formación: Un estudio piloto. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 7(1), 1–22. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen07/ART1\\_Vol7\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen07/ART1_Vol7_N1.pdf).

Barraqué, F., Sampaolesi, S., Briand, L. E., y Vetere, V. (2021). La enseñanza de la química durante el primer año de la universidad: el estudiante como protagonista de un aprendizaje significativo. *Educación Química*, 1(32), 58–73. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.1.75760>.

Crispín Bernardo, M. L., Doria Serrano, M. del C., Rivera Aguilera, A. B., De la Garza Camino, M. T., Carrillo Moreno, S., Guadarrama, L. G., Patiño Domínguez, H., Caudillo Zambrano, L., Fregoso Infame, A., Martínez Sánchez, J., Esquivel Peña, M., Loyola Herмосilla, M., Costopoulos de la Puente, Y., y Athié Martínez, M. J. (2011). *Aprendizaje Autónomo: Aprendizaje para la docencia*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>.

del Blanco, D. (6 de mayo de 2022). A 85 años de la tragedia de Hindenburg: el día que “el Titanic de los aires” explotó en los Estados Unidos. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/estados-unidos/a-85-anos-de-la-tragedia-de-hindenburg-el-dia-que-el-titanic-de-los-aires-exploto-en-los-estados-nid06052022/#:~:text=El%206%20de%20mayo%20de,cuidad%20de%20Lakehurst%2C%20Nueva%20Jersey>.

Díaz, L. B., Herrera, N. E., Nappa, N. R., y Pandiella, S. B. (2022). Estudio de la competencia digital “comunicación y colaboración” en estudiantes de un profesorado en química. *Educación en la Química*, 28(02), 102–110. <https://educacionenquimica.com.ar/index.php/edenlaq/article/view/38>.

Freire, P. (2023, junio). *La concepción “bancaria” de la educación*. (J. Mellado, Trad.). Escuela/DOSSIER. [Entrada de blog]. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/b7c0262d-0470-4c5f-b63d-74fff82223a3/la-concepcion-bancaria-de-la-educacion#:~:text=%E2%80%8B%20En%20vez%20de%20comunicarse,los%20dep%C3%B3sitos%2C%20guardarlos%20y%20archivarlos>.

Galagovsky, L. R. (2007). Enseñar química vs. Aprender química: Una ecuación que no está balanceada. *Química Viva*, 6(Sup, mayo), 1–13. <https://www.redalyc.org/pdf/863/86309909.pdf>.

Guerra, M., y Segovia, J. (2020). KPSI como herramienta de autoevaluación metacognitiva en el desarrollo de la competencia intercultural en salud en medicina. *Journal of Health and Medical Sciences*, 4(6), 26–275. <https://revistas.uta.cl/pdf/111/a5-johamsc-guerra-014-20-269-275-2020-1.pdf>.

Ingeoexpert. (1 de octubre de 2019). *Diferencias entre estalactitas y estalagmitas: ¿qué son y cómo se forman?* [Entrada de blog]. <https://ingeoexpert.com/2019/10/01/diferencia-entre-estalactitas-y-estalagmitas/>.

Lazo Santibáñez, L. (2012). Estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de la química general para estudiantes de primer año de universidad. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 66–89. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1061/2643>.

Llorens-Molina, J. A. (2015). *Los informes de laboratorio. Su contribución al desarrollo y evaluación de las competencias transversales*. 1–15. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1618>.

López Rúa, A. M., y Tamayo Alzate, Ó. E. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145–166. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256008.pdf>.

Lorenzo, M. G. (2020). Revisando los trabajos prácticos experimentales en la enseñanza universitaria. *Aula Universitaria*, 21, 15–34. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/8217>.

Malanca, F. E., y Solís, V. M. (2022). *La Química en el mundo que nos rodea: Un abordaje teórico y experimental* (2a ed mejorada). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/30212>.

Márquez, A. P., Muñoz de Camacho, S., Velazco, N., y Romero, C. (2013). Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de odontología de clínica integral del adulto. *Revista Odontológica de Los Andes*, 8(1), 26–33. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/odontoula/article/view/7011>.

Miño, L., Abril, D., y Rodríguez, M. (2013). Ideas previas sobre la química en alumnos que ingresan a la carrera de pedagogía en ciencias de la Universidad Católica del Maule, Chile. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Núm. Extra, 2335–2341. <https://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1148>.

Muruaga, M. G., Muruaga, M. L., Vece, M. B., y Galindo, M. C. (2017). Rendimiento académico en química general en las Ciencias Naturales: Universidad Nacional de Tucumán. *Revista de Ciencia y Tecnología*, 27(19), 39–45. <https://www.fceqyn.unam.edu.ar/recyt/index.php/recyt/article/view/326/229>.

Oliver, M. C., Eimer, G. A., Bálamo, N. F., y Crivello, M. E. (2011). Permanencia y abandono en química general en las carreras de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional—Facultad Regional Córdoba (UTN-FRC), Argentina. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, 2(2), 117–129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323627682011>.

Sandoval, M. J., Mandolesi, M. E., y Cura, R. O. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 126–138. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614007.pdf>.

Sanmartí, N. y Alimenti, G. (2018). La evaluación refleja el modelo didáctico análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química. *Educación Química*, 15, 120. <https://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/66198>.

Siso Pavón, Z., Briceño Soto, J. M., Álvarez Prieto, C., & Arana Arenque, J. (2009). Las prácticas de laboratorio en la formación del profesorado de Química. Un primer acercamiento. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(18), 139–161. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1115>.

Villegas, M. E., & Zuluaga, C. P. (2001). Procesos de la autorregulación del aprendizaje desde la Cátedra Universitaria, una experiencia para compartir. *Revista Universidad Eafit*, 37(124), 43–54. <https://repository.eafit.edu.co/items/b76ca41d-9731-488b-b4a7-93f18f5515a5>.

Fecha de recepción: 6-5-2024

Fecha de aceptación: 25-7-2024

# SECCIÓN GENERAL





# ¿Qué entendemos por unidad nacional? Un recorrido por el federalismo educativo argentino 2006-2019

What do we mean by national unity? An overview of Argentinian educational federalism 2006-2019

ROMUALDO, Vanesa<sup>1</sup>

Romualdo, V. (2024). ¿Qué entendemos por unidad nacional? Un recorrido por el federalismo educativo argentino 2006-2019. *RELAPAE*, (20), pp. 110-121.

## Resumen

El federalismo es una forma de gobierno en la que el nivel nacional es el encargado de resguardar la unidad. Este artículo analiza las concepciones de unidad nacional subyacentes a los modos de gestión federal de las políticas educativas para la secundaria obligatoria en Argentina desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006. El análisis abarca el período 2006-2019 y se focaliza en dos gestiones de gobierno nacional de distinto signo político (Frente para la Victoria -FPV- y Alianza Cambiemos -AC-) que concibieron a la unidad nacional de manera divergente y configuraron modos de gestión federal de políticas contrastantes. Realizamos un análisis comparativo de ambas gestiones nacionales en función de las lógicas subyacentes a la arquitectura institucional del Ministerio de Educación de la Nación y a la gestión de los programas educativos nacionales que cada una propuso. La investigación asumió una metodología cualitativa basada en el análisis de documentos y datos secundarios y entrevistas semi-estructuradas a técnicos y funcionarios públicos. Entre los resultados encontramos que mientras que el FPV concibió a la unidad nacional en términos de llevar adelante estrategias similares en todas las provincias, la AC la asoció al alcance de resultados medibles similares, sin determinar la unificación de las acciones concretas que cada jurisdicción debía hacer para alcanzarlos. En el primer caso se configuró un federalismo centrípeto y en el segundo uno más bien centrífugo, ambos con fortalezas y debilidades, así como amplias limitaciones en sus puestas en práctica.

**Palabras Clave:** Federalismo educativo, Unidad nacional, Rol del Estado, Políticas educativas, Gobierno de la educación, Administración de la educación, Educación secundaria, Argentina.

## Abstract

Federalism is a form of government in which the national level is responsible for maintaining unity. This article analyses the notions of national unity that underlie the ways in which the federal government has managed education policies for compulsory secondary education in Argentina since the enactment of National Education Law No. 26,206 of 2006. The analysis period goes from 2006 to 2019 and focuses on two national government administrations of different political labels (Frente para la Victoria -FPV- and Alianza Cambiemos -AC-), which conceived national unity in distinct ways and configured contrasting kinds of federal management. A comparative analysis of the two national administrations was conducted on the basis of the underlying logics of the National Ministry of Education's institutional architecture and the management of national education programmes proposed by each administration. A qualitative methodology was adopted, based on document and secondary data analysis and semi-structured interviews with technicians and public officials. Among the results we found that while the FPV conceived national unity in terms of carrying out similar strategies in all the provinces, the AC associated it with the achievement of similar measurable results, without specifying the concrete actions that each province had to take in order to achieve them. In the first case, a centripetal federalism was configured, and in the second a rather centrifugal one, both with strengths and weaknesses as well as broad limitations in their implementations.

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, Argentina/ vanesa.romualdo@gmail.com / ORCID 0000-0003-4950-3285

**Keywords:** Educational federalism, National unity, Role of the State, Educational policies, Educational governance, Education administration, Secondary education, Argentina.

## Introducción

El federalismo es una forma de gobierno en la que el nivel central tiene una supremacía sobre el nivel subnacional vinculada a la imposibilidad de que las provincias puedan decidir *per se* el abandono de la unión. Por eso, el gobierno central es el encargado de resguardar la unidad nacional, para lo cual se posiciona en una instancia superior (Vergottini citado en Cao, 2002). Al mismo tiempo, los países federales se distinguen por una alta diferenciación y autonomía del ámbito subnacional con respecto al gobierno central debido a la necesidad de organizar la descentralización territorial del Estado, situación que se acentúa porque esta forma de gobierno suele remitir a regiones que tienen diferenciaciones políticas, históricas, sociales, culturales y económicas, entre otras (Cao, 2002). De allí que lo propio de un sistema federal es el trabajo en pos del equilibrio de poderes y el entrecruzamiento institucional en la tensión entre centralización y descentralización, entre las fuerzas regionales y nacionales, entre la concentración de potestades en el Estado nacional y el despliegue del poder provincial (Favaro y Cao, 2005).

El federalismo argentino ha sido en las últimas tres décadas descentralizado y los gobiernos provinciales son políticamente autónomos, aunque la descentralización de responsabilidades coexiste con la concentración de poder en el nivel central para la toma de decisiones y la definición de las políticas, y la autonomía política provincial convive, en muchos casos, con su subordinación financiera (Leiras, 2013). En cuanto al federalismo educativo específicamente, la década de 1990 fue un punto de inflexión para el mismo, ya que el sistema educativo dejó de ser regulado por el Estado nacional, unificado y centralizado, para pasar a ser formalmente descentralizado, diversificado y fragmentado, con nuevas formas de regulación y control (Feldfeber, 2009). Desde los 90 el nivel nacional sólo tiene a su cargo las universidades nacionales, mientras que el resto de las instituciones educativas de otros niveles han sido transferidas a las 24 provincias<sup>2</sup>.

A inicios del siglo XXI, la Argentina presentaba una profunda dispersión de las estructuras y de las currículas educativas jurisdiccionales (DINIECE, 2011), especialmente en el nivel secundario que había sido desestructurado con la Ley Federal de Educación (LFE - Ley 24.195 de 1993). En ese contexto se sancionó en 2006 la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN), actualmente vigente, que estableció como atribución del Estado nacional fijar la política educativa y controlar su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional respetando las particularidades jurisdiccionales por ser la Argentina un país federal. La fragmentación del sistema educativo constituyó una de las principales preocupaciones de la LEN, motivo por el cual se puso la unidad nacional del sistema educativo en agenda (Romualdo, 2022).

En este artículo analizamos las concepciones de unidad nacional subyacentes a los modos de gestión federal de las políticas educativas para la secundaria obligatoria desde la sanción de la LEN. El análisis abarca el período 2006-2019 y se focaliza en dos gestiones de gobierno nacional de distinto signo político las del Frente para la Victoria<sup>3</sup> (FPV) y la de la Alianza Cambiemos<sup>4</sup> (AC) que concibieron a la unidad nacional de manera divergente y configuraron modos de gestión federal de políticas contrastantes. Realizamos un análisis comparativo de ambas gestiones nacionales en función de las lógicas subyacentes a dos dimensiones de la gestión federal de políticas: la arquitectura institucional del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) y la gestión de los programas educativos nacionales que cada una propuso. Consideramos estas dimensiones clave para comprender el modo en que el Estado nacional se posiciona ante las provincias, el tipo de vínculo que espera establecer con ellas y la forma en que pretende alcanzar la unidad nacional. La investigación asumió una metodología cualitativa basada en el análisis de documentos y datos secundarios y entrevistas semi-estructuradas a técnicos y funcionarios públicos.

Dados los antecedentes de investigación en el tema, nos interesa ocupar un área de vacancia en lo que respecta al federalismo en la gestión de gobierno de la AC. Además, consideramos relevante el estudio del federalismo educativo argentino porque sus atributos definen, en un país con amplias desigualdades interjurisdiccionales, las condiciones para el cumplimiento del derecho a la educación en condiciones equivalentes en todo el territorio nacional (Romualdo, 2022).

---

<sup>2</sup> Argentina está dividida en 24 jurisdicciones: 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Pero en el presente trabajo siempre que hablamos de "provincias" nos referimos a las jurisdicciones. Ambos términos fueron tomados como sinónimos a los fines de facilitar la lectura.

<sup>3</sup> Las gestiones de gobierno del Frente para la Victoria (FPV) abarcan las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

<sup>4</sup> Corresponde a la presidencia de Mauricio Macri que asumió desde diciembre de 2015 hasta diciembre de 2019.

## El federalismo educativo argentino: Algunos conceptos y antecedentes de investigación

Los debates en la Argentina reciente sobre el federalismo educativo han girado en torno a la centralización y la descentralización vinculadas generalmente a la definición de políticas y al modelo de gobierno del sistema educativo. A lo largo de los años el Estado nacional argentino fue aumentando ininterrumpidamente su centralidad en la toma de decisiones político educativas (Correa y Giovine, 2010), aunque sus estrategias fueron cambiando ya que los sentidos del centralismo dependen en parte de las orientaciones de política de los gobiernos en los diferentes momentos históricos (Romualdo, 2022).

Nos interesa recuperar tres modelos puros de federalismo educativo que Rivas (2009) formula a partir de la tensión centralización-descentralización y asocia a políticas públicas concretas en base al caso argentino. El primer tipo ideal se denomina modelo de centralización e implica concentrar la mayor parte de las atribuciones de gobierno y control de la educación en el nivel nacional. Las políticas educativas que se pueden asociar a este modelo son la creación de escuelas nacionales y oficinas de supervisión en las provincias, la intervención nacional en las provincias que atraviesan crisis educativas, la centralización de recursos para compensar desigualdades y los programas nacionales centralizados, entre otras. Algunas de estas políticas pueden retomar visiones civilizatorias que suponen reemplazar las “incapacidades” provinciales y otras tienen la capacidad de irrigar con lo común a todo el sistema produciendo una mirada integral del derecho a la educación para todos. Si bien este modelo se basa en la premisa de la existencia de un centro que dicta el camino de la periferia y sostiene una concepción homogénea de las intervenciones de política educativa, tiene la capacidad de potenciar la unidad del sistema y mayores cuotas de igualdad en la dimensión del financiamiento educativo.

El segundo modelo gira en torno del consenso y la generación de acuerdos entre la Nación y las provincias, es un modelo de federalización. Algunas de las opciones de políticas que pueden potenciar este tipo de modelos son la extensión de las atribuciones y la estructura del Consejo Federal de Educación y la paritaria docente federal. Dicho modelo pareciera ser el más deseable, pero son escasos los ejemplos de políticas que hayan tendido al mismo y su factibilidad es baja.

Por último, el tercer modelo, de provincialización, da primacía al criterio local potenciando la identidad particular de cada provincia con decisiones basadas en la contextualización y la diversidad. Las políticas educativas que se pueden asociar a este tipo de modelo son, por ejemplo, la eliminación de algunas funciones del MEN, los programas educativos por demanda y las reformas educativas como potestad de las provincias. Aunque algunas de estas políticas podrían evitar el desconocimiento de las realidades locales del que en ocasiones se acusa a las iniciativas nacionales, esto sería a costa de perder un rumbo nacional unificado y una visión conjunta de largo plazo. Un modelo de provincialización sin una reforma estructural de la coparticipación federal de impuestos potencia el incremento de desigualdades en materia de financiamiento educativo en ausencia de un ámbito nacional que compense. Por otra parte, este tipo de modelo, aunque da lugar a mayores cuotas de recontextualización provincial de las políticas educativas, profundiza la fragmentación educativa y las desigualdades interjurisdiccionales dados los diferentes puntos de partida (Rivas, 2009). Estos tres modelos de federalismo educativo presentados guardan estrecha relación con las improntas y las orientaciones de política educativa de los gobiernos nacionales de turno.

Por otra parte, encontramos numerosas investigaciones sobre el posicionamiento del Estado nacional y su vínculo con las provincias a partir de la sanción de la LEN que dan cuenta de la permanente tensión centralización-descentralización desde perspectivas divergentes, todas ellas centradas en las gestiones nacionales del FPV. Por un lado, están aquellos trabajos que consideraron dichas gestiones como una “recentralización neoconservadora” (Más Rocha y Vior, 2009; Menghini, 2012; Vior, 2008) porque sostienen que existió una descentralización de responsabilidades de ejecución de las políticas acompañada por una centralización de la toma de las decisiones esenciales (Ruiz, 2016 y 2023) que dejó a las provincias en un rol subordinado equiparable al período anterior. Y, por otro lado, aquellas investigaciones que dan cuenta de la recuperación del Estado nacional de la capacidad para regular el sistema, la obtención de un rol más activo y su responsabilización por la garantía del derecho a la educación (Correa y Giovine, 2010; Dussel, 2016; Feldfeber, 2011; Feldfeber y Gluz 2014; Gluz y Feldfeber, 2021; Gluz et al., 2018; Gorostiaga, 2012; Jacinto 2010; Senén González, 2008).

Estas transformaciones, aún desde las distintas perspectivas que asumen los autores para calificar al federalismo en esta etapa, sufrieron un nuevo giro a fines del año 2015 con la asunción de la AC y su implementación de medidas neoliberales (Ferrer, 2016) que en el campo educativo implicaron la reorientación del sentido del derecho a la educación



y de las políticas educativas. Dado que son escasos los antecedentes sobre el federalismo educativo durante el período 2016-2019 (Romualdo, 2022 y 2023), nos interesa ocupar ese espacio de vacancia<sup>5</sup>.

## Estrategia metodológica

Este artículo recupera parte de una tesis doctoral (Romualdo, 2022) que empleó una metodología cualitativa, caracterizada por un diseño flexible y un análisis continuo de los datos. El análisis se desarrolló a lo largo de la investigación como una actividad reflexiva que influyó tanto en el registro como en el ajuste de los instrumentos de producción de datos y el plan de trabajo (Coffey y Atkinson, 2003). Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y recopilación y análisis de documentos y datos secundarios. Entre 2018 y 2020 se realizaron 46 entrevistas semiestructuradas a técnicos y funcionarios que trabajaban en el sector educativo nacional y subnacional. La mayoría de las entrevistas se realizaron de manera presencial, excepto en 2020, que fueron virtuales debido al aislamiento por el COVID-19. También se recopilaron y analizaron documentos y datos secundarios; entre ellos, normativas relativas a las políticas de educación secundaria, documentos grises, sitios web estatales oficiales, organigramas del sector educativo, declaraciones públicas de funcionarios extraídas de sus publicaciones o de entrevistas de prensa, así como datos cuantitativos sobre la caracterización del sistema educativo y el presupuesto que se le asigna.

El marco temporal abarcó desde 2006, año en que se sancionó la LEN, que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, hasta 2019. El lapso seleccionado permitió observar la trayectoria de las políticas destinadas a hacer efectivo el derecho a la educación secundaria bajo dos gobiernos nacionales de distinto signo político: el FPV y la AC. Si bien las dos coaliciones políticas estuvieron en el poder durante períodos de tiempo de diferentes extensiones, consideramos que esto no afectó el análisis porque las medidas relativas al federalismo educativo se tomaron durante los primeros años del mandato de la AC. Sin embargo, esta diferencia debe tenerse en cuenta al interpretar los datos relacionados con el alcance de las políticas.

Un tema a destacar de esta estrategia metodológica es el acceso a los funcionarios entrevistados. Algunas de las dificultades para localizarlos estuvieron relacionadas con las múltiples diferencias en la arquitectura institucional estatal en los diferentes niveles gubernamentales y la alta rotación de personal en el sector educativo, incluso dentro de una misma gestión. Por eso, la muestra intencional de técnicos y funcionarios se realizó mediante la técnica de bola de nieve y los informantes clave jugaron un papel crucial en la identificación de potenciales entrevistados, dada la especificidad del objeto de estudio, y el acceso a ellos.

Esta investigación siguió las "Pautas para el comportamiento ético en Ciencias Sociales y Humanidades" del CONICET (2006). Durante todo el proceso de investigación se tuvo presente el requisito del consentimiento libre e informado de los participantes, a quienes se les brindó toda la información necesaria para comprender el propósito del estudio. Asimismo, se trataron con respeto sus valores y concepciones. Se garantizó la privacidad y confidencialidad de la información y el anonimato de las personas. Por lo tanto, los nombres y cargos específicos de algunos funcionarios se incluyen sólo cuando la información es de acceso público.

## Dos gestiones nacionales con concepciones diferentes de la unidad nacional

A continuación, presentaremos las concepciones divergentes sobre la unidad nacional que sostuvieron las gestiones nacionales del FPV y de la AC. Para ello reconstruiremos las lógicas subyacentes a dos dimensiones de la gestión federal de políticas: la arquitectura institucional del MEN y la gestión de los programas educativos nacionales.

A fin de contextualizar el análisis comparativo entre ambas gestiones nacionales, cabe recordar los principales temas presentes en sus agendas de política educativa para la escuela secundaria obligatoria, los cuales condicionaron las decisiones tomadas en materia de federalismo educativo (Romualdo, 2022). En el caso del FPV, dos de las principales preocupaciones fueron la fragmentación del sistema y las desigualdades educativas. Lo común y lo universal fueron los horizontes perseguidos por las políticas dirigidas a la unificación de la estructura del sistema educativo, la base curricular y las titulaciones y a la instauración de la obligatoriedad del nivel secundario. La Nación asumió durante ese

---

<sup>5</sup> Como antecedentes que abordaron estos temas durante la pandemia causada por el COVID19 en Argentina sugerimos ver Pinkasz et al. (2023) y Álvarez y Pinkasz (2023).

período la coordinación técnica y política del sistema educativo mediante el impulso y el financiamiento de políticas educativas sustentadas en principios como la inclusión, la igualdad y la calidad asociada a una perspectiva de derechos.

En el caso de la AC, a partir de una crítica del foco de la gestión anterior en el acceso al sistema educativo, puso en duda la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y dirigió hacia allí su atención. La igualdad y lo universal dejaron de ser prioridad para dar lugar a la innovación, la calidad como meta común y la evaluación como herramienta para alcanzarla. Durante esta etapa la Nación redujo considerablemente el financiamiento de políticas educativas nacionales y al mismo tiempo asumió una coordinación del sistema educativo desde una perspectiva que consideró a la evaluación centralmente como rendición de cuentas.

#### 4.1. La arquitectura institucional del Ministerio de Educación de la Nación

En la gestión del FPV, a partir de 2010 la estructura de primer nivel operativo del MEN<sup>6</sup> estableció que la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación, tendría a su cargo dos Direcciones Nacionales: la de Gestión Educativa y la de Políticas Socioeducativas (DNPS). También se conformaron, con el nivel de direcciones, cuatro áreas destinadas a educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación de jóvenes y adultos dependientes de la Dirección Nacional de Gestión Educativa (Res. MEN 1111 de 2010).

Esta organización del MEN conllevó la aparición de nuevos actores en los equipos nacionales y en varios equipos jurisdiccionales, abocados específicamente a cada nivel educativo, lo que permitió articular con esa lógica tanto la planificación de las políticas como las instancias para la articulación federal (Romualdo, 2021). A su vez, los equipos técnicos nacionales por nivel se convirtieron en referentes de sus pares jurisdiccionales para su acompañamiento y se abrió de esa manera un canal de diálogo Nación-jurisdicciones permanente entre los actores más cercanos a la implementación de las políticas. Esta arquitectura institucional del MEN contribuía directamente a la unidad nacional en los términos concebidos por el FPV, el cual buscaba la implementación de estrategias similares en las veinticuatro provincias argentinas, tal como desarrollaremos en el próximo apartado.

El trabajo conjunto Nación-provincias representó un desafío debido a la asimetría en las capacidades para elaborar propuestas y desarrollar aportes entre la Nación y las provincias y porque además los equipos técnicos provinciales son muy desiguales en capacidades y recursos, muchas veces sus miembros son elegidos *ad hoc* para cada situación e incluso en algunas provincias hay un solo interlocutor para todos los distintos programas y proyectos en curso (Senén González, 2008). Por eso, para que los equipos técnicos jurisdiccionales del nivel pudieran fortalecer sus capacidades de planificación y gestión se propusieron algunas estrategias tales como desarrollar acciones de formación continua para su consolidación, promover la conformación de equipos técnicos locales para la atención a las modalidades y compartir experiencias entre las jurisdicciones sobre la implementación de las políticas para la escuela secundaria (Res. CFE 79 de 2009).

Durante la AC, se modificaron las estructuras jerárquicas al interior de la cartera educativa nacional<sup>7</sup>: se ampliaron de tres a seis las Secretarías<sup>8</sup> (General del Consejo Federal de Educación; Innovación y Calidad Educativa; Gestión Educativa; Políticas Universitarias; Deporte, Educación Física y Recreación; y Evaluación Educativa) y de cinco a siete las Subsecretarías. Es de destacar la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) a través del Decreto PEN 552 de 2016, lo que implicó asignarle a la evaluación un alto nivel de jerarquía al interior del MEN (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020). Debido a la falta de consenso político para crear un organismo autárquico de evaluación educativa, se creó la SEE que estaba conformada por dos direcciones (la Dirección Nacional de Calidad y Equidad Educativa y la Dirección de Evaluación de Aprendizajes) y tres coordinaciones (Coordinación de Información, Coordinación de Implementación Federal y Coordinación Metodológica). Entre sus principales objetivos estaban desarrollar un sistema de evaluación articulado que contribuyera, a través del uso de la información que brindaba, a la mejora de logros educativos y equidad del sistema, a fortalecer la función de evaluación en el Estado y la sociedad para la toma de decisiones en base a evidencia y a la rendición de cuentas (Res. CFE 280 de 2016).

<sup>6</sup> Entre 2002 y 2007 la cartera educativa nacional estuvo comprendida en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y desde 2007 hasta 2015 se denominó solamente Ministerio de Educación y se creó un Ministerio de Ciencia y Tecnología aparte.

<sup>7</sup> Durante la gestión de la AC hubo un Ministerio de Educación y Deportes hasta 2017 cuando pasó a estar sola la cartera educativa en un Ministerio. Ese cambio duró solamente un año ya que en 2018 se le anexaron competencias relativas a otras carteras creándose el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, organismo que existió hasta el fin de la gestión.

<sup>8</sup> La gestión del FPV había terminado con tres Secretarías (General del Consejo Federal de Educación; de Educación; y de Políticas Universitarias) y cinco Subsecretarías (Coordinación Administrativa; Equidad y Calidad Educativa; Planeamiento Educativo; Enlaces Institucionales; y Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias) (Rodríguez, 2017).

Además, se suprimió la Secretaría de Educación, la cual tenía una competencia integral sobre el proceso de construcción federal de la política educativa que requiere la coordinación de las veinticuatro jurisdicciones (Raschia y Wischnevsky, 2019). Sus funciones se subdividieron en dos nuevas unidades organizacionales: la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE), la cual tenía la atribución sobre la planificación de las políticas educativas para todos los niveles y modalidades, la elaboración de los lineamientos curriculares y pedagógicos y la coordinación y dirección de la política de formación docente, entre otras; y la Secretaría de Gestión Educativa (SGE) que tuvo competencia sobre la gestión específicamente de las líneas de acción socioeducativas (Raschia y Wischnevsky, 2019) y que al inicio de la gestión de la AC tuvo a su cargo las direcciones por nivel educativo.

Con el correr de la gestión de la AC, la SICE fue ampliando sus funciones en detrimento de la SGE en un proceso en el que muchos programas nacionales fueron desapareciendo, cuestión que abordaremos en el siguiente apartado, y algunas unidades organizativas se vaciaron de tareas, personal y presupuesto (Raschia y Wischnevsky, 2019). Es pertinente destacar el caso de las direcciones por niveles educativos creadas durante la gestión del FPV, las cuales fueron desdibujándose hasta su supresión en junio de 2017 (Decisión administrativa MEN 435 de 2017). En el caso de la Dirección de Educación Secundaria (DES), su desaparición afectó directamente la gestión federal de las políticas educativas, la cual se reorientó en función de la agenda de la AC. En consonancia con la reconfiguración del federalismo y la concepción de la unidad nacional que ya no apuntaba a que todas las jurisdicciones llevaran adelante estrategias similares, dejaron de considerarse necesarias las direcciones nacionales por nivel educativo. La desestructuración de los equipos técnicos nacionales por niveles educativos se fundamentó en promover una gestión “más integral” partiendo de las “trayectorias integradas” de los estudiantes con el fin de “pensar el sistema educativo como una unidad”<sup>9</sup>. La unidad durante esta gestión se aproximó más bien a una idea basada en el logro de los mismos resultados medibles, permitiendo que cada provincia eligiera las estrategias que implementaría para alcanzarlos, tal como veremos en el próximo apartado.

## 4.2. La gestión de los programas educativos nacionales

Durante las gestiones del FPV, los programas nacionales de ejecución descentralizada se constituyeron en un modo de intervención estatal preponderante en el sector educativo. La creación de este tipo de programas respondió a la necesidad de institucionalizar mecanismos de coordinación intergubernamental de la gestión pública en contextos de descentralización de competencias y funciones desde el Estado nacional hacia los provinciales signados por la debilidad financiera dada la centralización de recursos (Astarita *et al.*, 2012). Entre los programas educativos nacionales vigentes durante el período encontramos: Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura, Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la escuela”, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Conectar Igualdad, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), entre otros<sup>10</sup>.

Estos programas nacionales le otorgaron un rol preponderante al nivel nacional en su direccionamiento y, la mayoría de las veces, también en su financiamiento, contribuyendo a su construcción de poder y al desarrollo de la gestión en todo el territorio nacional (Astarita *et al.*, 2012). A estos programas subyacía una concepción de la unidad nacional entendida en términos de implementar estrategias similares en las veinticuatro provincias argentinas.

Algunos de los programas nacionales tuvieron alcance universal, como Conectar Igualdad y otros presentaron diferentes grados de avance en las distintas provincias, tal como los CAJ. Así por ejemplo, si bien durante el año 2015 funcionaron 2854 CAJ, estos se localizaron en 23 de las 24 jurisdicciones del país ya que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no aceptó implementarlos y a causa de las distintas situaciones jurisdiccionales y los vínculos diferenciales con la Nación (Romualdo, 2022) algunas provincias contaron con mayor cobertura en relación al total de escuelas estatales por jurisdicción, como fue el caso de Jujuy (98%) y Tucumán (93%), y otras tuvieron una muy baja cobertura, como Neuquén (10%) (DNPS, 2016).

La mayoría de los programas nacionales del MEN para el nivel secundario en este período fueron políticas socioeducativas dependientes de la DNPS que propiciaron el diseño y la implementación de estrategias institucionales, y en algunos casos intersectoriales, para la inclusión y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Se buscó

<sup>9</sup> Esta disolución de la arquitectura institucional del Estado por niveles educativos tenía su correlato en la concepción que sostenía la AC sobre algunos aprendizajes “de larga duración” nodales en tanto propiciaban el desarrollo de las capacidades y transformaban parte de la experiencia cognitiva, afectiva y práctica de los sujetos de manera perdurable. Para potenciar esos aprendizajes se proponía entonces trabajar con “continuos de aprendizaje” para el diseño de una propuesta de enseñanza integrada buscando superar las fronteras disciplinares y orientando la toma de decisiones pedagógicas ofreciendo otras condiciones de pasaje entre ciclos y niveles (SICE, s/f).

<sup>10</sup> Para mayor información ver Oreja Cerruti (2015).



reemplazar la lógica de trabajo “por programas” propia de los 90, ofreciendo a las escuelas secundarias diferentes recursos que podían combinarse de múltiples formas, fortaleciendo un abordaje “por políticas”, es decir, estrategias articuladas y sostenidas en el tiempo, sin embargo, eso no fue posible en la mayoría de los casos (Potenza dal Masetto, 2012).

En cuanto al rol de las provincias en estos programas nacionales, si bien no podían cambiar los objetivos y, algunas más que otras, se vieron presionadas a acceder a los recursos que les brindaban dada la escasez de financiamiento propio, contaron con un margen de acción para decidir algunas cuestiones. En general tuvieron amplio margen de acción para definir desde qué repartición de la estructura burocrática de sus carteras educativas los implementarían, tuvieron injerencia en la definición inicial del marco normativo mediante los convenios que suscribían con la DNPS y pudieron decidir los modos de convocar a los interesados en el caso de algunos programas de becas o de priorizar los establecimientos destinatarios de los recursos, aunque sin posibilidades de redefinir los perfiles de los beneficiarios (Potenza dal Masetto, 2012). Otras dos cuestiones relevantes que quedaron en mano de los gobiernos provinciales fueron la priorización de problemáticas educativas y temáticas específicas a fin de canalizar los recursos provistos por el MEN de acuerdo con sus diagnósticos jurisdiccionales o incluso para articular los programas nacionales con iniciativas propias y la intención explícita de que los recursos humanos formen parte de la estructura provincial (Potenza dal Masetto, 2012).

Con la llegada de la AC, los programas educativos nacionales se vieron perjudicados por la reducción o desaparición de equipos técnicos y el recorte presupuestario. Esas medidas afectaron tanto a los equipos centrales como a los que gestionaban las políticas educativas en el territorio de programas como Conectar Igualdad, CAJ, Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs), Turismo Educativo, Orquestas Infantiles y Juveniles y Radios Escolares, entre otros. Ante ese panorama nacional, si bien las jurisdicciones en general se vieron obligadas a trabajar solas y de manera desarticulada, resulta interesante destacar que en muchos casos decidieron sostener algunos programas nacionales<sup>11</sup>. Uno de los principales factores que permitió la continuidad de ciertos programas fue la disponibilidad de fondos jurisdiccionales propios, pero, además, fue importante el papel que jugaron los equipos técnicos locales y la apropiación que habían hecho muchas provincias de ellos (MEN, 2021).

Una marca distintiva de la gestión de la AC fue la ruptura del universalismo propio de muchos programas nacionales de la gestión anterior. Así, programas creados por la AC no tenían intención de universalizarse ni se implementaron en todas las jurisdicciones tal como fue el caso de Asistiré que se llevó a cabo solamente en cinco provincias y el de Escuelas Faro que se puso en marcha sólo en dieciocho. Además, programas como el Plan de Mejora Institucional (PMI) que había sido universal en la gestión del FPV, dejó de serlo. Más allá de resignificarlo pedagógicamente en concordancia con su agenda, durante la gestión de la AC el MEN transfirió a las provincias la toma de decisión sobre el universo de escuelas alcanzadas. Algunas provincias priorizaron mantener la universalidad reduciendo el presupuesto por escuela y otras ajustaron la cantidad de escuelas al presupuesto asignado, mecanismo que profundizó la fragmentación del sistema. En 2017, por ejemplo, cuatro jurisdicciones no planificaron acciones de PMI (Raschia y Wischnevsky, 2019). Además, a partir de 2018, la asignación de los fondos del programa a las jurisdicciones agregó como criterio los últimos niveles de ejecución de fondos del mismo y los resultados del Operativo Aprender en el último año del nivel secundario.

Es interesante destacar que el desmantelamiento de muchos programas educativos nacionales, en su mayoría provenientes del área socioeducativa, se realizó bajo un discurso “federalizador” (Carli, 2017) y en nombre del paradigma del “emprendedorismo” (Indart y Vázquez, 2016). Muchos de esos programas siguieron existiendo en una especie de “menú” del cual las provincias podían elegir qué líneas de acción implementar. La federalización para la AC consistía en que cada provincia pudiera elegir los programas de los que participaba y la Nación les transfería una determinada cantidad de recursos que podían distribuir libremente para su ejecución (Gluz *et al.*, 2018), exceptuando los casos de los fondos asignados a la Educación Sexual Integral y al PMI que tenían asignación específica y solamente podían utilizarlos para esas líneas de acción.

Las estrategias comunes y universales dejaron de ser el horizonte de las políticas educativas para el nivel secundario y cobró relevancia una perspectiva que privilegió las estrategias diferenciadas. Este escenario de aparente mayor autonomía provincial en el que cada jurisdicción era convocada en calidad de “empresaria” a planificar y gestionar localmente su sistema educativo no hizo más que encubrir y exacerbar las desigualdades interjurisdiccionales ya que sólo en algunas provincias existían condiciones materiales y simbólicas para sostener las políticas. En nombre de un

---

<sup>11</sup> Por ejemplo, en el caso de CAJ, Formosa, Santiago del Estero, Río Negro y Santa Cruz han sido jurisdicciones que continuaron a pesar del cambio de gestión nacional, lo mismo sucedió en el caso de Coros y Orquestas en la provincia de Buenos Aires, Mendoza, Río Negro, Chubut, La Pampa, Entre Ríos y Tucumán (MEN, 2021).



supuesto emprendedorismo federal se pusieron en riesgo algunas de las bases nacionales del derecho social a la educación (Indart y Vázquez, 2016).

Las opciones de política educativa que las provincias elegían “a la carta” se organizaban y presentaban en los Planes Operativos Anuales Integrales (POAI), la herramienta de planificación educativa introducida por la gestión de la AC. Los POAI, siguiendo una lógica de planificación estratégica situacional, buscaron articular las acciones de política educativa con lo presupuestario (Raschia y Wischnevsky, 2019) y monitorear la asignación de los recursos desde la perspectiva de la trazabilidad pudiendo luego evaluar su aplicación en sintonía con las metas propuestas (Claus, 2018). Esto se combinó con un mecanismo de fondos rotatorios que se configuró como una herramienta de control de ejecución de gastos del nivel central hacia los niveles subnacionales. Con la AC se avanzó un paso más en el camino de la lógica gerencial sugerido por los organismos internacionales y se instauró la lógica de rendición de cuentas, evitando las transferencias masivas de fondos a las provincias y/o las instituciones educativas frecuentes en la gestión anterior (Romualdo, 2022). Si bien el proceso de registro informatizado de datos sobre las transferencias de fondos se había iniciado durante las gestiones del FPV con el Sistema de Transferencia de Recursos Educativos (SITRARED), en la gestión de la AC la ejecución y la correcta rendición presupuestaria se tornaron condición para seguir obteniendo financiamiento nacional.

La AC se propuso afianzar “un sistema educativo nacional con cohesión y metas comunes” (Declaración de Purmamarca, 2016), entendiendo por “metas comunes” a los resultados medibles expresados en indicadores vinculados a la calidad educativa y el nivel nacional dio un amplio margen de libertad a las jurisdicciones respecto de las estrategias que podían utilizar para alcanzarlas. A este modo de gestión federal de los programas nacionales subyacía la concepción de la unidad nacional de la AC vinculada con la idea de que todas las provincias alcanzaran determinados resultados medibles mediante la elección de las estrategias que consideraran pertinentes. La Nación se corrió del rol de coordinadora en términos de definidora de estrategias de acción concretas vía los programas nacionales para aproximarse a un lugar de auditora de resultados finales, entendiendo la coordinación como el control de resultados.

Si bien no existieron sanciones vinculadas al incumplimiento de metas propuestas en los POAI, encontramos algunos indicios de que se tendía hacia una gestión por resultados. Así, por ejemplo, en la dimensión “presupuesto” del Diagnóstico para la planificación de la Secundaria Federal 2030, principal política para el nivel secundario del período, aparecen dos preguntas clave en este sentido, como variables a ser tenidas en cuenta para el análisis jurisdiccional: “¿Cuáles son los programas en los que más se invierte? ¿Estos programas están dando resultado?” (SICE, s/f). Dicha indicación intentaba ser una sugerencia para que las provincias utilizaran ese criterio a la hora de elegir qué programas educativos seleccionar para que la Nación financie. Algo similar evidenciamos al consultar por los criterios de selección de las instituciones educativas que cada jurisdicción incorporaba a los programas en donde Nación sugería apuntar a aquellas que podrían mover más las agujas de los resultados (Romualdo, 2022).

Aunque algunos funcionarios de la AC concebían su propuesta como un “inédito proceso de federalización del planeamiento educativo” (Claus<sup>12</sup>, 2018) no hubo consenso al respecto al interior de la misma gestión y, además, el rol de las provincias en la construcción de sus POAI no habría sido activo en todos los casos. Asimismo, al igual que durante la gestión del FPV, hubo algunas provincias más “fuertes” que no necesitaban pedir ayuda al nivel nacional y que incluso tuvieron la capacidad de no tomar en cuenta sus recomendaciones. Tal fue el caso de la CABA, aún siendo la jurisdicción de la cual provenían la mayoría de los funcionarios de la gestión nacional de la AC.

### ¿A todos lo mismo o a cada cual según su condición?

Tal como mencionamos anteriormente, el nivel nacional es el encargado de resguardar la unidad en los sistemas federales. Es por eso que preguntarse por las diferentes concepciones que las gestiones de gobierno pueden tener sobre la unidad nacional no es más que interrogarse por el rol del Estado nacional en un país federal. Este artículo da cuenta de cómo las ideas de unidad nacional que subyacen a las políticas educativas y los modos de gestión de las mismas condicionan el posicionamiento del Estado nacional frente a los sub-nacionales así como las funciones y responsabilidades que se arroga.

El análisis de la arquitectura institucional del MEN nos permitió identificar cómo el FPV priorizó una organización de la cartera educativa por niveles educativos para poder coordinar estrategias similares en las 24 provincias mientras que la AC jerarquizó el área de evaluación en miras a posicionar al nivel nacional en un lugar de auditoría.

<sup>12</sup> Claus fue Director Nacional de Planeamiento Educativo durante parte de la gestión de la AC entre 2016 y 2017.

Mediante el análisis de la gestión de los programas nacionales encontramos dos configuraciones divergentes del federalismo educativo en el período analizado. En el caso del FPV se trató de un federalismo centrípeto con propósitos de unificar el sistema y poner a la igualdad como horizonte. Fue el centro el que marcó la dirección común y buscó la integración mediante la articulación con las provincias, las cuales tuvieron cierto margen de acción, aunque controlado. En cambio, en la gestión de la AC hubo una tendencia centrífuga, de alejamiento del eje de acciones comunes propuesto por la gestión anterior, y se conformó un federalismo de metas comunes a alcanzar a las que cada provincia podía llegar como quisiera, siempre y cuando se responsabilizara por los resultados obtenidos. Tal como hemos visto, tanto la efectiva implementación de las acciones comunes en el caso del FPV como el control de los resultados en la gestión de la AC fueron limitados.

Para el FPV la unidad nacional fue concebida en términos de llevar adelante estrategias similares en todas las provincias y en esa dirección apuntó a sus programas nacionales. Eso resultó ordenador, contribuyó a avanzar en una mayor unificación del sistema educativo que se encontraba (y aún se encuentra) fragmentado e intentó colaborar en el desarrollo de capacidades instaladas en los niveles subnacionales mediante una Nación que las asistió en su rol de coordinadora, y muchas veces financiadora, asumiendo las desigualdades interjurisdiccionales y en miras a la construcción de lo universal, si bien pudo haber desconocido algunas realidades particulares e incluso sofocado algunas iniciativas provinciales en su afán por generalizar. En contraste, la AC sostuvo una concepción de la unidad nacional asociada a resultados medibles, sin determinar la unificación de las acciones concretas que cada jurisdicción debía hacer para alcanzarlos. Fue un modelo más próximo al *laissez faire* que con la bandera de la libertad abrió un abanico de posibles políticas para la escuela secundaria obligatoria y, al mismo tiempo, dejó a las provincias libradas a sus desiguales recursos y capacidades desresponsabilizando a la Nación por generar condiciones equivalentes para todas ellas y profundizando la fragmentación del sistema.

En ambos casos la Nación les marcó el camino a las provincias en pos de la unidad nacional, pero con estilos distintos y a partir de la centralización de diferentes ámbitos de competencia. En las gestiones del FPV la Nación marcó la cancha de antemano, *ex ante*, mediante las propuestas e iniciativas que incluían acciones concretas y también la provisión de fondos para llevarlas a cabo, lo cual resultó un gran condicionante. Coordinar fue sinónimo de aunar determinadas acciones orientadas a una serie de apuestas comunes. Por el contrario, en la gestión de la AC, la Nación eligió marcarles el camino a las provincias *ex post*, auditando y evaluando lo realizado, ya que apuntaban a que todas trabajaran bajo una misma lógica de evaluación, implementando las políticas que quisieran, con la intención de articular sólo el alcance de metas. Coordinar en este caso fue sinónimo de disponer procedimientos y controlar la rendición de cuentas. Aunque el papel de auditoría asignado a la Nación se redujo en la práctica a fortalecer el área de evaluación del MEN y a controlar la ejecución y rendición de algunos fondos nacionales transferidos a las provincias.

Queda claro que no hay un significado unívoco para el concepto de unidad nacional y que es pertinente preguntarse la unidad de qué se busca y con qué finalidad. Y seguramente las orientaciones de política de las diferentes gestiones nacionales de gobierno podrán darnos algunas pistas al respecto.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, M. y Pinkasz, D. (2023). *Modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Link](#)

Astarita, M., Bonifacio, S. y Del Cogliano, N. (2012). Relaciones Intergubernamentales (RIGs) en la Administración Pública Argentina. En H. Cao y J.M. Abal Medina (Comps.), *Manual de la Nueva Administración Pública Argentina* (pp. 231-285). INAP. [Link](#)

Cao, H. (2002). *La especificidad del Estado y la administración pública en las provincias del área periférica de la República Argentina*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires] [Link](#)

Carli, S. (2017). Una concepción gerencialista del Estado. *Página 12*. [Link](#)

Claus, A. (2018). Planificación y Presupuesto Educativo: hacia la trazabilidad de los recursos educativos. *V Reunión de Planificación. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile. [Link](#)

Coffey, A. y Atkinson, P. (coord.) (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.

CONICET (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Comité de Ética del CONICET.

- Consejo Federal de Educación. (12 de febrero 2016). *Declaración de Purmamarca*.
- Consejo Federal de Educación. (18 de mayo 2016). *Resolución CFE 280 de 2016: Sistema de evaluación nacional de la calidad y equidad educativa*.
- Consejo Federal de Educación. (28 de mayo 2009). *Resolución CFE 79 de 2009: Plan nacional de educación obligatoria*.
- Correa, N. y Giovine, R. (2010). ¿De La Subsidiariedad A La Principalidad Del Estado En La Reforma Educativa De Este Nuevo Siglo? [ponencia]. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. [Link](#)
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2011). *Diversidad de oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario. "La transición de la estructura académica del nivel Secundario desde la sanción de la LEN (2006-2009)"*. Serie Informes de Investigación N° 5. Ministerio de Educación de la Nación. [Link](#)
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). (2016). *Programa Nacional Extensión Educativa. Centro de Actividades Juveniles*. Informe Marzo 2016. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2016). El rol de las organizaciones sociales en las políticas de inclusión socioeducativa (1991-2015). En E. Faur (Comp.), *Repensar la inclusión social. Políticas públicas y sociedad civil en la Argentina (1991-2016)* (pp. 85-108). Capital Intelectual.
- Favaro, O. y Cao, H. (2005). Los estados provinciales. Una conceptualización provisoria. En O. Favaro (coord.) *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia argentina* (pp. 18-31). Editorial La Colmena. [Link](#)
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43. [Link](#)
- Feldfeber, M. (2011). ¿Quién garantiza el derecho a la educación en un país federal? Algunas reflexiones sobre el caso argentino. En C. Cunha, J. Vieira de Sousa y M. Silva (Orgs.), *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (pp. 113-133). Autores Associados.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2014). Políticas para la Educación básica en Argentina. Los desafíos de la "inclusión". *Retratos da Escola*, CNTE, 8(14), 65-79. [Link](#)
- Ferrer, A. (2016). El regreso del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur. [Link](#)
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de "inclusión" en el campo educativo. En M. Feldfeber y N. Gluz (comps.), *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [Link](#)
- Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. y Diyarían, M. (2018). Derechos en tensión: una mirada sobre las políticas educativas del siglo XXI en un contexto de restauración conservadora en América Latina [ponencia]. *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional de Comahue, Argentina.
- Gorostiaga, J. (2012). La Reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En S. Más Rocha (Comp.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 17-48). Editorial La Crujía.
- Indart, M. y Vázquez, S. (2016). El nuevo conservadurismo educativo. Reflexiones sobre el discurso y las políticas públicas del gobierno macrista desde la sociología de la educación [ponencia]. *XIV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Escuelas de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. [Link](#)
- Jacinto, C. (2010). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. *SITEAL, Debate 7: Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*.
- Leiras, M. (2013). Las contradicciones aparentes del federalismo argentino y sus consecuencias políticas y sociales. En C. Acuña (Ed.), *Instituciones y política en la Argentina* (pp. 209-248). Siglo XXI. [Link](#)
- Ley Nacional 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.
- Ley Nacional 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Más Rocha, S. y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En S. Vior, M. Misuraca y S. Más Rocha (Comps.), *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas y los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Jorge Baudino.

Menghini, R. (2012). La «nueva» secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad. En S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (Comps.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 169-204). Stella / La Crujía.

Ministerio de Educación de la Nación (MEN) (2021). *Relevamiento de programas 2021. Informe de trabajo. Versión actualizada a septiembre. Proyecto de Relevamiento y Fortalecimiento de las Políticas Socioeducativas (RyFSE)*. Subsecretaría de Educación Social y Cultural del Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (9 de agosto 2010). *Resolución MEN 1.111 de 2010: Aperturas inferiores de segundo nivel operativo*.

Ministerio de Educación y Deportes. (23 de junio 2017). *Decisión administrativa 435 de 2017: Modificación*.

Oreja Cerruti, M. B. (2015). *Los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en los niveles de enseñanza obligatoria (2003-2013). Políticas y procesos institucionales*. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Luján]. [Link](#)

Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V., Méndez, J. y Santos, S. (2023). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales. *Espacios en blanco. Revista de educación*, Serie Indagaciones, 1(33), 27–44. [Link](#)

Poder Ejecutivo Nacional. (4 de abril 2016). *Decreto PEN 552 de 2016: Organigrama*.

Potenza dal Masetto, M. F. (2012). *La implementación de la Propuesta de Apoyo Socio-educativo para Escuelas Secundarias*. Documento de Trabajo N° 83. CIPPEC. [Link](#)

Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). *Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión Cambiemos*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- Facultad de Filosofía y Letras. UBA. [Link](#)

Rivas, A. (2009). *Lo uno y lo múltiple. Esferas de justicia del federalismo educativo*. Academia Nacional de Educación. [Link](#)

Rodríguez Moyano, I. y Rodrigo, L. (2020). Los programas de evaluación en la agenda de gobierno en la Argentina reciente. Discursos, acciones e institucionalidades de las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa durante la gestión de Cambiemos (2015-2019). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24, 762-777. [Link](#)

Rodríguez, L. (2017). "Cambiemos": la política educativa del macrismo. *Question*, 1(53), 90-108. [Link](#)

Romualdo, V. (2021). La configuración de la relación Nación-provincias para materializar el derecho a la educación secundaria. En M. Feldfeber y N. Gluz comps., *Las tram(p)as de la inclusión*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-8363-83-7. [Link](#)

Romualdo, V. (2022) *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo. Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario 2006-2019*. [Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires]. [Link](#)

Romualdo, V. (2023). Federalismo educativo y neoliberalismo en Argentina durante la gestión nacional de la Alianza Cambiemos (2016-2019). *Educación, Política y Sociedad*, 8(2).

Ruiz, G. (Comp.). (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. EUDEBA.

Ruiz, G. (Ed.). (2023). *Reformas educativas en un Estado federal*. Miño y Dávila editores.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). (s/f). *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030. Aprendizaje 2030. Secundaria Federal 2030*. [Link](#)

Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micro política. En R. Perazza (Comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Aique Grupo Editor.

Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5). 59-78.

Fecha de recepción: 27-4-2024

Fecha de aceptación: 12-6-2024





# La implementación de la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos/as en el Chaco (1964-1968)

The implementation of the National Campaign for Literacy and Adult Education in the Province of Chaco (1964-1968)

RAMÍREZ, María José<sup>1</sup>

Ramírez, M. J. (2024). La implementación de la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos/as en el Chaco (1964-1968). *RELAPAE*, (20), pp. 122-137.

## Resumen

En Argentina, durante la presidencia de Arturo Illia (1963-1966) se promovió la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (CNAEA), una de las primeras políticas educativas para esta población impulsada por el Estado nacional. Este trabajo se ocupa de la implementación de la Campaña en la provincia del Chaco, (nordeste de Argentina). Para ello, en primer lugar, se considera el diseño de la política de alfabetización a nivel nacional, esto incluye, el diagnóstico, la planificación, los objetivos y el organigrama establecido. En segundo lugar, a nivel provincial, se aborda la creación de la Junta de Administración del Programa de Alfabetización que se ocupó de la ejecución de la Campaña en el Chaco, haciendo hincapié en su estructura organizativa y principales acciones. A partir de esto, se focaliza en las características que asumieron los centros de alfabetización, los/as adultos/as destinatarios/as y el plantel docente. En lo metodológico, se trata de un estudio histórico-educativo que se funda en el análisis de fuentes primarias, localizadas en distintos repositorios tales como la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras (BNM) y el Archivo Histórico de la provincia del Chaco (AHPCh). El análisis de fuentes permite advertir antecedentes previos de la provincia en materia de alfabetización de adultos, un amplio alcance territorial de la Campaña durante su implementación y la participación activa de diversos sectores de la sociedad civil tanto en la difusión de esta política como en el funcionamiento de los centros de alfabetización. Así también, una temprana preocupación por la alfabetización de las poblaciones indígenas, que tuvo su correlato en la creación de 27 centros educativos en "núcleos indígenas", donde participaron actores sociales que se encontraban trabajando en terreno con estas poblaciones.

**Palabras Clave:** alfabetización, adultos, implementación, campaña, Chaco.

## Abstract

In Argentina, during the presidency of Arturo Illia (1963-1966), the National Campaign for Literacy and Adult Education (CNAEA) was promoted, one of the first educational policies for this population fostered by the national State. This paper addresses the implementation of the Campaign in the province of Chaco, (northeastern Argentina). Firstly, the design of the literacy policy at the national level is considered, including the diagnosis, planning, objectives and the established organizational chart. Secondly, at the provincial level, it examines the creation of the Board of Directors of the Literacy Program, which was responsible for implementing the Campaign in Chaco, emphasizing its organizational structure and main actions. Based on this, the focus shifts to the characteristics assumed by the literacy centers, the target adult population and the teaching staff. Methodologically, this is a historical-educational study based on the analysis of primary sources, located in different repositories, such as the National Library of Teachers (BNM) and the Historical Archive of the Province of Chaco (AHPCh). The analysis of sources reveals the province's prior history of adult literacy, the broad territorial scope of the Campaign during its implementation, and the active participation of various sectors of civil society in both the dissemination of this policy and the operation of the literacy centers. There was also an early concern for the literacy of indigenous populations, which correlated with the creation of 27 educational centers in "indigenous nuclei," with the participation of social actors who were working in the field with these populations.

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina/ ramirezmariajo302@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-8172-4639>

**Keywords:** literacy, adults, implementation, campaign, Chaco.

## 1. Introducción

En América Latina, entre las décadas del '60 y '70, la alfabetización de adultos/as recibió un fuerte impulso de los organismos internacionales que, impregnados de las ideas desarrollistas, la concibieron como una herramienta clave para el “desarrollo” de la región (L. Rodríguez, 2009). En consecuencia, distintos países desplegaron políticas de alfabetización, en algunos casos en el marco de programas nacionales y con financiamiento de organismos internacionales (L. Rodríguez, 2009).

En Argentina, durante la presidencia de Arturo Illia (1963-1966), se implementó la Campaña Nacional Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos (CNAEA). En la provincia del Chaco, en el nordeste de Argentina, se conformó la Junta de Administración del Programa de Alfabetización que estuvo a cargo de la Campaña aludida. En la implementación también colaboraron diversos sectores de la sociedad civil, permitiendo que esta política educativa tenga un amplio alcance territorial.

En este trabajo se analiza la implementación de la CNAEA en el Chaco. Para ello, se parte del diseño de la política de alfabetización a nivel nacional, esto incluye, el diagnóstico, la planificación, los objetivos y el organigrama establecido. A nivel provincial, se indaga sobre la creación de la Junta mencionada, su estructura organizativa y principales acciones. A partir de esto, se focaliza en las características que asumieron los centros de alfabetización, los/as adultos/as destinatarios/as de esta política y el plantel docente.

El trabajo tiene tres partes: primeramente, se exponen rasgos generales del contexto global y latinoamericano que promovieron políticas de alfabetización de adultos/as. Seguidamente, se describe el contexto de Argentina en el que tuvo lugar el desarrollo de la CNAEA y, finalmente, la mirada provincial permite un acercamiento a las configuraciones que asumió esta política en el Chaco.

## 2. Consideraciones teóricas y metodológicas

Se concibe a la Campaña Nacional como una política educativa. Esto supone comprenderla como una política pública, es decir, la toma de posición del Estado ante una cuestión social problematizada (Osztak y O'Donnell, 1995). Para Feldfeber y Gluz (2019), la política educativa es el resultado del “interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos” (p. 20). En ese interjuego, se define “el sentido que en un espacio y tiempo determinados adquiere la educación, los comportamientos que son legítimos y valorados y los que han dejado de serlo” (Almandoz y Vitar, 2009, p. 3).

En el caso de la Campaña, aunque el Estado nacional tuvo un papel destacado en su planificación, resulta importante remarcar que las políticas educativas son “construcciones sociales” que “no tienen raíces sólo en el Estado; discurren a nivel nacional e internacional, en la “sociedad civil” y en la esfera gubernamental y abarcan desde reivindicaciones y demandas hasta su institucionalización en las agendas de las organizaciones estatales” (Almandoz y Vitar, 2009, p. 5). De este modo, no son el resultado de procesos lineales, coherentes o deliberados sino objeto de disputas constantes (Feldfeber y Gluz, 2019).

En línea con esto, si bien en el trabajo se considera en primera instancia el diseño de la Campaña a nivel nacional y luego su implementación a nivel provincial, esto no supone que lo último sea la aplicación directa de lo primero. En contraste, se entiende al proceso de implementación como un espacio de mediación donde se reconstruye su sentido en la medida que los organismos “asumen las decisiones ‘menores’ que acompañan la ‘gran decisión’, realizando el ‘pasaje’ de los textos políticos a las orientaciones técnicas mediante la definición de estrategias y de dispositivos de intervención” (Almandoz y Vitar, 2009, p. 8).

Estas definiciones guardan coherencia con la perspectiva teórica de Bohoslavsky y Soprano (2010), quienes proponen estudiar al Estado recuperando su “rostro humano”, es decir, las actividades de “los sujetos concretos que habitan y dan vida al Estado, que ‘son’ el Estado” (p. 21). Los autores sugieren ir más allá de la perspectiva que analiza al Estado “desde arriba”, que lo concibe como una institución “superpoderosa” que define la realidad social. Más bien lo conciben como un “espacio polifónico en el que se relacionan y expresan grupos” (p.15).

Desde esta perspectiva, “personalizar al Estado” supone considerar a las personas que desde la “función pública” intervienen en la definición de agendas, modos de intervención y resultados; pero también a aquellos actores sociales

que pese a ser considerados “externos”, mantienen con los agentes estatales una “infinitud de intercambios cotidianos que inciden en la orientación y curso de sus representaciones y prácticas” (p.15). Consiste en un enfoque que busca descentrar la mirada para dejar de ver al Estado “desde su corazón: las ciudades capitales y las agencias del Poder Ejecutivo nacional” (p.18). En este aspecto radica la importancia de la escala provincial.

En lo metodológico, se trata de un estudio histórico-educativo que se funda en el análisis cualitativo de fuentes primarias. La Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras brindó documentación oficial de la CNIAEA. Por su parte, para reconstruir la acción de la Junta de Administración del Programa de Alfabetización del Chaco, la fuente principal es el diario local *El Territorio* (ET), consultado en el archivo provincial. Además, se considera el informe “Evaluación de la Acción educativa” (1967) elaborado por un grupo de supervisores/as que se encuentra en el archivo personal de René James Sotelo (1928-1981)<sup>2</sup>, quien fue uno de ellos/as. Las fuentes fueron clasificadas y categorizadas de acuerdo los objetivos de este estudio. Entre las categorías se destacan: organigrama (nacional y provincial), actores intervinientes en la implementación de la CNAEA, localización de los centros de alfabetización, características de los centros, plantel docente (maestros/as alfabetizadores/as y supervisores/as) y destinatarios/as de la CNAEA.

### 3. Contexto de promoción de la alfabetización de adultos/as

Como ha sido largamente estudiado, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial surgieron los organismos internacionales que promovieron la cooperación intergubernamental para tratar problemáticas comunes, como la educación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que incluyó el derecho a la educación, propició que la alfabetización fuera priorizada en las agendas políticas de distintos gobiernos (Seda Santana et. al., 2010). Al mismo tiempo, el desarrollismo generó condiciones para que la población adulta fuera destinataria de acciones educativas, a raíz de la creencia de que el desarrollo nacional precisaba de “recursos humanos” altamente “calificados”. A su vez, se creía que la educación de los sectores populares podría evitar posibles adhesiones al comunismo en el contexto de la Guerra Fría (Puiggrós, 2016).

Desde entonces la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tuvo un papel clave en la conceptualización e impulso de la alfabetización de adultos/as. Desde la perspectiva hegemónica de estos organismos, el analfabetismo fue leído como un problema cultural que contribuía con el estado de “subdesarrollo” de regiones como América Latina. Siguiendo a Torres (1990), este discurso fue “profundamente estigmatizador tanto en relación a la problemática del analfabetismo como a la condición misma de la persona analfabeta” (p. 20). En definitiva, el término analfabeto/a aludía a una persona definida por una carencia, el manejo de la lectura y la escritura, asociada a calificativos que “evocan la imagen de un impedido o un minusválido, y no la imagen de una persona normal, cuya característica específica es simplemente la de no saber leer ni escribir” (p. 21). Esto explica que el analfabetismo haya sido expuesto frecuentemente como una “enfermedad” y se haya planteado para su “erradicación” el despliegue de “campañas”.

Durante la segunda mitad del siglo XX se registraron campañas de alfabetización en distintos países latinoamericanos<sup>3</sup>. Además, en 1963, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció la Campaña Universal Pro-Alfabetización a raíz de la identificación de más de 700 millones de analfabetos/as en el mundo, concentrados especialmente en África, Asia y América Latina. La ONU invitó a los Estados miembros a incluir este problema en sus “programas generales de desarrollo” y a desarrollar programas educativos para adultos/as (Res. 137/1963 ONU). En este contexto, en Argentina se inició la CNAEA, que se destalla a continuación.

### 4. La Campaña Nacional Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos (1964-1968)

El mandato de Arturo Illia (1963-1966) se caracterizó por una política social y económica en la que confluyeron principios del keynesianismo y del intervencionismo estatal, conforme a las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). En este escenario, la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE), dependiente del Poder Ejecutivo Nacional, elaboró el “Plan Nacional de Desarrollo 1965-1969” basado en los preceptos desarrollistas. Para su cumplimiento se requerían “adecuados niveles educativos y la máxima utilización de recursos humanos calificados” (CNAEE, 1965a, p.7). Conjuntamente con esto, la prioridad dada a la educación y la salud por el gobierno y el desarrollo

<sup>2</sup> Este archivo privado se encuentra en Quitilipi, Chaco.

<sup>3</sup> Para más información se puede consultar Escalante Fernández, C. (Coord.) (2020).



de una política educativa expansiva del sistema escolar, allanaron el terreno para que en 1964 se creara la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE) (Decreto 8722/1964) que diagramó la CNAEA.

De acuerdo con datos estadísticos de la época, la proporción del analfabetismo en Argentina era aproximadamente del 10%<sup>4</sup> del total poblacional y si bien, en términos relativos, era inferior a otros países latinoamericanos<sup>5</sup>, registraba fuertes contrastes al interior del país. Según la Cámara Nacional Electoral, en 1964, mientras que la Capital Federal registraba el 1,1% de analfabetismo, cuatro provincias superaban el 20%<sup>6</sup> (CF1, 1966). Esta situación demandaba acciones extras para “disminuir o eliminar” esta problemática, dirigidas a la población adulta (de 15 y más años) (CNAEE, 1965a).

La Campaña se propuso dos objetivos: reducir al mínimo las tasas de analfabetismo y contribuir con la Campaña pro-Alfabetización de la ONU, mencionada previamente. Se estipuló una etapa inicial e intensiva de alfabetización seguida de una “etapa de educación sistemática” para que los/as adultos/as pudieran finalizar el nivel primario.

En esta línea, aun cuando se comparte la lectura realizada por otros/as autores/as sobre el carácter compensatorio de esta Campaña, que buscó suplir la falta de escolarización de un sector de la población adulta (Bottarini, 2012a, 2012b); también se advierte un primer intento por proponer una educación que considerara la vida cotidiana de los adultos/as, especialmente vinculada al mundo laboral. Según las recomendaciones oficiales, los contenidos debían adaptarse sus “necesidades vitales, de orden práctico o de trabajo remunerado” (CNAEE, 1965b, p. 7).

El plan de estudios resumió los 7 años de la escuela en 3 niveles, cada uno dividido en 2 etapas de 4 meses. Los 2 primeros niveles serían mayormente instrumentales con el fin de que los/as estudiantes pudieran responder a las “exigencias sociales corrientes” y las “demandas elementales de su oficio, artesanía o técnica en cuanto a lectura de instrucciones, operaciones aritméticas, mediciones, etc.” (ET, 4/1/1967, p. 8). Aquí, el foco estuvo puesto en la lectura, escritura y matemática. El tercer nivel, incorporaría contenidos de biología, historia, física, química, geografía, instrucción cívica (CNAEE, 1965b).

Además, se estableció el desarrollo de “actividades de extensión cultural y desarrollo de la comunidad”, mediante las cuales se buscó que los/as adultos/as pudieran adquirir elementos para resolver los problemas diarios, involucrarse en acontecimientos locales y nacionales, conocer las instituciones que están al servicio social y las formas de utilizarlas. Estas actividades fueron consideradas dentro de la carga horaria semanal, pero en menor proporción con respecto al desarrollo de los contenidos mínimos (CNAEE, 1965a)<sup>7</sup>.

Siguiendo a Bottarini (2012b), en la formulación de esta política predominó una imagen negativa del adulto/a analfabeto/a como representación del atraso y el subdesarrollo, objeto pasible de manipulación política, incluso proclive a la influencia de ideas “extremistas y disolventes”, lo que explica el papel activo que tuvo el ejército en el despliegue de la Campaña según se verá posteriormente. En otras palabras, fue representado por fuera y distante del desarrollo, de los avances científicos y las problemáticas sociales, políticas y culturales de la época; como un sujeto apático, pasivo e indeseado para los objetivos del gobierno. Tampoco se evidencia un intento por recuperar “las representaciones que pudiera tener acerca de la sociedad, las instituciones políticas, la educación, etc.” (p. 480) a pesar de que, entre las orientaciones didácticas se incluía la participación activa de los/as analfabetos/as y el respeto de sus opiniones (CNA, 1965, s/f).

En el diseño se previó el cursado de etapas y niveles según intereses, experiencias vitales y progresos de los/as alumnos/as (CNAEE, 1965b). También se planteó la regionalización de los programas conforme la “heterogeneidad geográfica y social del país” (CNAEE, 1965a, p. 9). Si bien se pensó la implementación a través del sistema escolar primario (CNAEE, 1965a), se evaluó que los ambientes extraescolares a veces resultaban más “cómodos” para los adultos/as. A raíz de ello, se alentó el funcionamiento de centros educativos en bibliotecas populares, clubes, empresas, etc. Además, se esperaba contar con el apoyo de empresarios y medios de comunicaciones nacionales, provinciales y municipales (CNAEE, 1965c). El ejército, se ocuparía de los centros creados en los cuarteles y de controlar las provincias

<sup>4</sup> Según el Censo Nacional de 1960 alcanzaba un porcentaje de 8,6% mientras que los datos de la Cámara Nacional Electoral arrojaban un 9,6%. Se estimaba que esta diferencia se debía a que en el primer caso se consideraba una muestra más amplia (CNAEE, 1965a).

<sup>5</sup> De acuerdo a un estudio de la UNESCO, mientras que Guatemala o Haití registraban el 80% y 90% de alfabetismo; Brasil, con la población más numerosa, alcanzaba el 50% y países como Argentina o Uruguay el 10% (Soria, 1968).

<sup>6</sup> Corrientes (29,4%), Santiago del Estero (26,2%), Chaco (25,3%), Neuquén (21,6 %) (CFI, 1966).

<sup>7</sup> Del total de 12 horas semanales, 10 estuvieron destinadas al programa de contenidos y 2 a las actividades culturales y comunitarias (CNAEE, 1965b).

de Jujuy y Santiago del Estero, con números elevados de analfabetismo, zonas donde se temía particularmente la infiltración “comunista” (Ministerio de Cultura y Educación, 1964).

En cuanto a los/as alfabetizadores/as, se convocó a maestros/as normales, estudiantes avanzados de la Escuela Normal y agentes voluntarios escolarizados. Se previó una etapa de preparación en el Instituto “Félix Bernasconi”, asimismo, una etapa de capacitación para los/as docentes jubilados/as y el personal no docente (Ministerio de Cultura y Educación, 1964). Los/as alfabetizadores/as fueron contratados y a las actividades de alfabetización debían sumar las actividades comunitarias.

La implementación de la Campaña estuvo a cargo de la Junta Nacional de Administración (Decreto N° 4552/1965), integrada por representantes del Ministerio de Cultura y Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNE), el Consejo Nacional de Educación Técnica (CNET) y la Secretaría de Guerra. Significativa presencia de esta Secretaría en una campaña de alfabetización, que se vincularía con el antedicho papel del Ejército en las provincias del noroeste. Se deja mencionado; su análisis excede este trabajo.

El golpe de Estado cívico-militar que instaló la dictadura autodenominada Revolución Argentina (1966-1973), preservó la CNAEA que continuó sin modificaciones de contenidos, materiales ni métodos (Bottarini, 2012b). Pero hubo cambios a nivel organizativo: en 1966 se creó la Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización, dependiente de la secretaría de Cultura y Educación<sup>8</sup>, en reemplazo de la CNAEE y la Junta Nacional. En 1968, al cumplirse los 4 años establecidos para la Campaña, sobre esa estructura se creó la Dirección Nacional del Adulto (DINEA), a tono con las recomendaciones de los organismos internacionales que sugerían crear organismos específicos que se ocuparan de la educación de adultos/as (L., Rodríguez, 2003).

La DINEA introdujo cambios importantes sobre el final del periodo analizado. Se basó en el concepto de “educación permanente” según el cual la educación comprendía un proceso que duraba toda la vida, de manera que alfabetización y escolarización constituían etapas de un continuum. Desde esta lógica se alentó la formación de los recursos humanos, que comprendió la actualización de los conocimientos de los/as adultos/as acorde a los requerimientos del mercado laboral (DINEA, 1971).

Asimismo, el intento de “racionalizar” al Estado y la lógica economicista que impregnaron las políticas, tuvieron su correlato en la DINEA. En la documentación oficial se planteó que los centros de alfabetización funcionaran como una “empresa” buscando mayor eficacia en sus resultados (Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización, 1967). También se inició un proceso de descentralización del Estado nacional hacia las provincias, incluso los municipios, para que garantizaran la alfabetización de adultos/as.

## 5. La Campaña Nacional Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos en el Chaco (1965-1968)

- *La Junta de Administración del Programa de Alfabetización en el Chaco*

Según las fuentes, la provincia del Chaco contaba con antecedentes previos a la implementación de la CNAEA. El Consejo General de Educación (CGE) habría diagramado un “Programa de Alfabetización” que no fue desarrollado por falta de recursos económicos. También un anteproyecto de ley educativa del CGE, había contemplado la fundación de escuelas para adultos/as con el fin de favorecer su alfabetización (CGE, 1965). Como plantean Almandoz y Vitar (2009) las políticas educativas no ingresan a un terreno vacío ni sustituyen lo que ya había, sino que dialogan con desarrollos previos. De ahí la importancia de no pensar la implementación como un proceso lineal sino atravesado por múltiples apropiaciones.

Al conocerse la planificación de la Campaña, la provincia envió a la Junta Nacional un informe que incluía un estudio sobre la legislación escolar, mapas con posibles localizaciones de los centros educativos y una propuesta de alfabetización para indígenas, cuestión que se precisa más adelante.

Pese a que el gobierno provincial respondía a una facción política distinta del gobierno nacional, compartía con aquel el interés por “erradicar el analfabetismo” y comprometió a los organismos provinciales para el cumplimiento de la

---

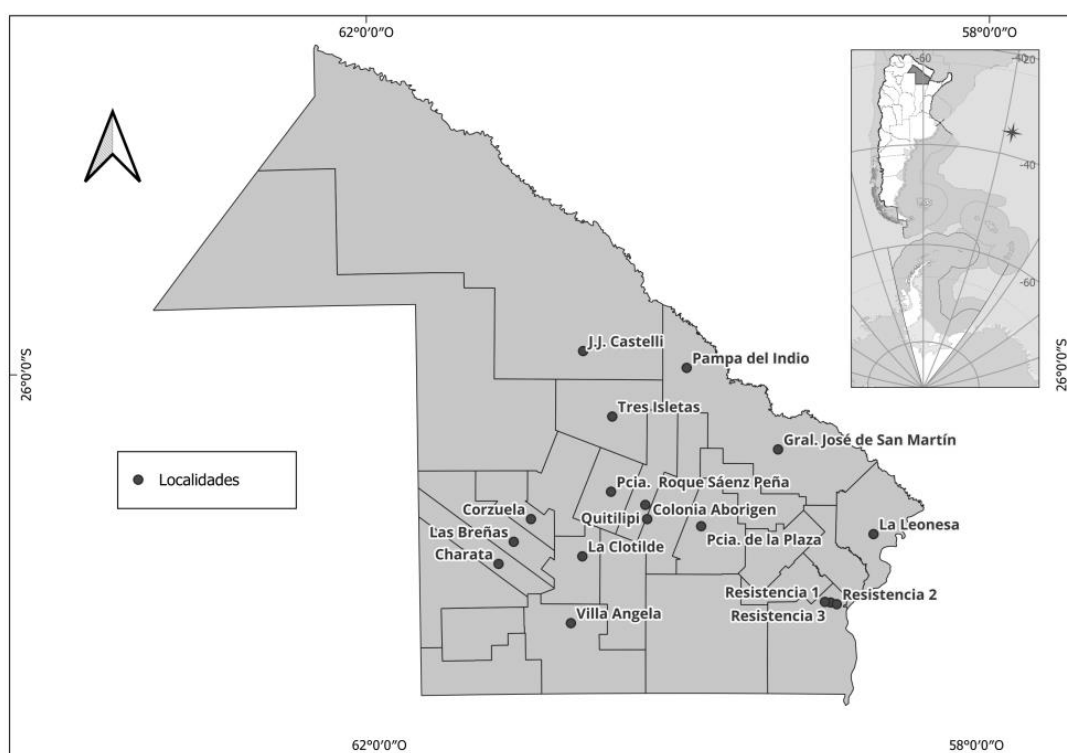
<sup>8</sup> El gobierno redujo los ministerios de 8 a 5; el de Educación y Justicia fue transformado en Secretaría de Cultura y Educación. En 1969 volvió al rango ministerial (L. G., Rodríguez, 2014).

Campaña (CGE, 1965). Según declaraciones del gobernador Deolindo F. Bittel (1922-1997)<sup>9</sup>, se veía la “necesidad de arrancar al Chaco de la triste e incómoda posición de ser una de las provincias de mayor índice de analfabetos” (CGE, 1964). De acuerdo a datos oficiales, el Chaco registró un 25,3% de analfabetismo en 1964<sup>10</sup>.

Para la ejecución de la Campaña, se formó la Junta de Administración del Programa de Alfabetización que estuvo constituida por 5 miembros que representaron al CNE, la Secretaría de Guerra, el CGE, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y el CNET. Como puede advertirse, intervinieron los mismos organismos que conformaban la Junta Nacional con el agregado de las autoridades educativas provinciales.

Además, las fuentes permiten identificar la delimitación de al menos 17 áreas de supervisión de la Campaña, definidas de acuerdo al mayor agrupamiento de centros y su ubicación estratégica con respecto a una localidad de cabecera (ver imagen 1).

**Imagen 1. Localidades de cabecera de las áreas de supervisión.**



Fuente: Mapa elaborado por Luciano Vásquez con datos provistos por la autora (DINEA Delegación Chaco, 1967)

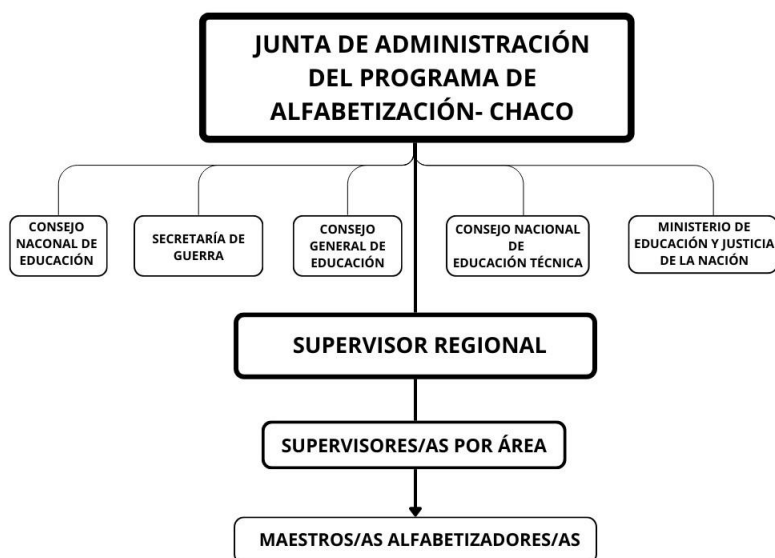
Los/as supervisores/as tenían entre sus funciones brindar orientaciones pedagógicas y administrativas a los/as alfabetizadores/as, controlar el desarrollo de las clases, remitir informes y realizar las evaluaciones finales del tercer nivel, tras la cual los/as alumnos recibían el certificado de terminación de estudios primarios (ET, 13/2/1967, p. 9).

La mayoría de los/as supervisores/as contaba con una vasta trayectoria profesional (más de 20 años de experiencia) y formación certificada en alfabetización de adultos/as. Por lo general, tenían a su cargo cerca de 20 centros que visitaban con frecuencia. Se destaca su función como una instancia intermedia para orientar a la docencia en el trabajo diario. En 1967 se designó a un supervisor regional a cargo del equipo de supervisores/as (DINEA Delegación Chaco, 1967). En síntesis, el organigrama provincial podría graficarse del siguiente modo:

<sup>9</sup> En las elecciones de 1962, pese a la proscripción, facciones peronistas salieron victoriosas en diez provincias. Este fue el caso del Chaco donde triunfó el Partido Laborista y la fórmula de Deolindo F. Bittel y Mario R. Villalba. A raíz de la presión de las FFAA, el entonces presidente Arturo Frondizi (1958-1962) anuló los comicios e intervino dichas provincias. En las elecciones de 1963, el Justicialismo chaqueño hizo un acuerdo con el Partido Conservador que le permitió sortear la proscripción y salir victorioso en las elecciones que colocaron nuevamente a Bittel en la gobernación. Ocupó este cargo hasta el golpe de Estado de 1966 (Beck, 1991).

<sup>10</sup> Datos de la Cámara Nacional Electoral de 1964 (CFI, 1966, p. 11).

Imagen 2. Organigrama de la Junta de Administración del Programa de Alfabetización-Chaco.



Fuente: Elaboración propia.

- *Participación de actores sociales*

Los distintos actores que conformaron la Junta contribuyeron con condiciones materiales básicas para su funcionamiento: oficina, impresión de circulares y materiales didácticos, mobiliario, servicio de radiogramas, refrigerio, viáticos, gasto de energía eléctrica, útiles escolares (ET, 27/7/1965, p. 6; 13/1/1966, p. 6). Además, algunos centros contaron con cooperadoras que generaron recursos propios (ET, 13/1/1966, p. 6). El gobierno nacional cubría los sueldos de los/as maestros/as y supervisores/as, refrigerios de los/as alumnos/as, recursos didácticos y viáticos (ET, 11/2/1966, p. 6).

Los medios de comunicación locales fueron un eslabón importante en la circulación de información sobre la Campaña y las actividades de la Junta Provincial. Sobresale la acción del diario *El Territorio* que incluyó con frecuencia noticias sobre la creación y el funcionamiento de los centros de alfabetización (ET, 14/8/1965, p. 13; 15/9/1965, p. 6; 3/4/1966, p. 5; 18/4/1966, p. 5; 7/7/1967, p. 3; 13/4/1968, p. 10); periodos de inscripción de maestros/as alfabetizadores/as y alumnos/as (27/7/1965, p. 6; 24/11/1967, p. 10; 2/3/1968, p. 10; 4/10/1968, p. 3); inicio y finalización de las clases (6/3/1967, p. 8; 29/11/1967, p. 10; 10/1/1968, p.7; 21/2/1968, p. 10); pago de haberes (30/11/1965, p. 6; 1/8/1967, p. 8; 16/3/1968, p. 11); cursos de capacitación (27/8/1965, p. 6; 3/6/1968, p. 15); publicación de materiales didácticos (29/9/1965, p.2; 24/11/1965, p.6; 13/4/1968, p. 12); informes de la Junta Provincial (6/8/1965, p. 6; 13/1/1966, p. 6; 13/2/1967, p. 9; 26/5/1967, p. 8); actividades sociales realizadas por los centros (12/9/1965, p.8; 2/9/1967, p.9; 1/4/1968, p. 8; 1/6/1968, p. 12, 13/5/1968, p. 5; 19/5/1968, p. 13), entre otros.

Tal fue su importancia en la “sensibilización y promoción” de la alfabetización que, en 1966, el director de la Junta Provincial expresaba que “fue uno de los órganos periodísticos que más ha aportado a esta campaña en todo el país” (ET19/3/1966, p. 5). Asimismo, la emisora radial local cedió un espacio gratuito de cuatro días a la semana, por medio del cual la Junta comunicaba a los/as alfabetizadores/as información diversa sobre el desarrollo de la Campaña (ET, 29/10/1965, p. 6).

- *La creación de los centros de alfabetización en el Chaco*

Desde su creación, la Junta Provincial creó centros de alfabetización de forma rápida y sostenida. El primero se fundó a inicios de agosto de 1965 en El Palmar, un paraje cercano a la capital provincial (ET 5/8/1965, p. 6).



### Imagen 3. Primer centro de alfabetización en el Chaco



## PRIMER CENTRO DE ALFABETIZACION

Para octubre existían 242 centros que se distribuían en los 24 departamentos en los que se dividía la provincia, con un total de 6.150 alumnos (ET, 5/10/1965, p. 6). Para inicios de 1966 se hablaba de “casi 300 centros” (ET, 20/1/1966, p. 6), número que se duplicó a fines de ese año (639) (ET, 4/1/1967, p. 8). En 1967 se indicaba que en el último año habían funcionado 828 centros a los que se inscribieron 16.285 alumnos/as (ET, 16/5/1967, p. 8).

Las fuentes permiten advertir una rápida expansión de los centros educativos y un amplio alcance territorial cuyo punto más distante de la capital provincial fue la localidad de Miraflores (ET, 9/9/1965, p. 7), en el “Impenetrable” chaqueño. Asimismo, un notable crecimiento de la matrícula. Empero, a inicios de 1968 se reportaba el funcionamiento de 400 centros, marcando un considerable descenso, sin mayores precisiones sobre lo que había ocurrido con el resto. A modo de hipótesis, esto pudo deberse a las dificultades para sostener la matrícula, dada la migración de los/as adultos/as detrás de sus fuentes de trabajo (ET 26/5/1967, p. 8).

En términos generales, la mayoría de los centros funcionaron en escuelas nacionales y provinciales, casas particulares, obrajes, locales de la Junta Nacional del Algodón, bibliotecas, clubes deportivos, galpones de cooperativas algodoneras, alcaldía policial, carpas, sindicatos, iglesias católicas y evangélicas, cárceles nacionales, aserraderos y salas de primeros auxilios (ET, 11/2/1966, p. 6).

Según información oficial, la mayor parte de los centros educativos se localizaban en zonas urbanas, lo que pudo deberse a una mayor concentración demográfica en las ciudades y, por lo tanto, mayor demanda (DINEA Delegación Chaco, 1967).

- *Centros de alfabetización para indígenas*

La situación de las poblaciones indígenas fue un tema de interés desde la provincialización del Chaco<sup>11</sup> en el ámbito político e intelectual de la época. En 1957, la Constitución provincial estableció que se debía “proteger” al indígena y buscar su “integración” a la sociedad, asignándole un papel central a la educación (Art. 34). En general hubo una preocupación compartida por la situación de “marginación” de estas poblaciones y los mecanismos más adecuados para transformarla en económicamente activa, de este modo se creía que los/as indígenas podrían mejorar sus condiciones de vida signadas por la pobreza, la desnutrición o la muerte a causa de enfermedades como la tuberculosis. Interpretaciones de la época asociaban esta situación al “subdesarrollo”, sin ahondar en la historia de despojo y muerte que había dejado a su paso el avance militar sobre los territorios indígenas hasta entrado el siglo XX, limitando sus modos de reproducción y acorralando a los/as indígenas a convertirse en mano de obra barata para las explotaciones económicas regionales o a permanecer en áreas alejadas con escasos elementos para la subsistencia.

Dado que los “niveles bajos de vida” estaban asociados al “analfabetismo”, tempranamente las poblaciones indígenas fueron priorizadas en el “Programa de Alfabetización” del CGE, referido anteriormente. Para este Programa, se buscó

<sup>11</sup> Los Territorios Nacionales de Chaco y La Pampa fueron declarados provinciales por la Ley 14.037 en 1951.

articular con distintos ministerios y subsecretarías, instituciones públicas y privadas<sup>12</sup> y los trabajadores/as en general; ya que la alfabetización formaba parte de un plan integral que incluía medidas de promoción agropecuaria, artesanal y crediticia para la adquisición de semillas e implementos para el trabajo agrícola (CGE, 1964). Se estimaba la necesidad de iniciar esta “campana de alfabetización”, interpretada como el “único medio de incorporar rápidamente a la ciudadanía y a las actividades económicas de la provincia a vastos sectores de la población, especialmente a los grupos aborígenes” (CGE, 1964, p. 11).

Como se mencionó, este proyecto no se concretó. Sin embargo, muestra un interés previo que se hilaba con el devenir posterior de la CNAEA en el marco de la cual funcionaron al menos 27 centros educativos en “núcleos indígenas”. En dos localidades con población qom, Colonia Aborigen y Pampa Chica, los centros estuvieron coordinados por la “Asociación Amigos del Aborigen” de Quitilipi, localidad ubicada en la región central de la provincia, y contaron con la participación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Mientras que en P. R. Sáenz Peña intervino el Obispado involucrado en la Campaña Mundial de Lucha contra el Hambre<sup>13</sup>. Investigaciones anteriores dieron a conocer la participación en la Campaña de otros grupos religiosos: la Junta Unida de Misiones (JUM), grupo protestante, y católicos tercermundistas, en ambos casos localizados en el “Impenetrable” chaqueño (Almirón, 2019).

El dato sobre estos centros educativos para indígenas adquiere relevancia al considerar que recién en 1970 se planteó a nivel nacional la creación de “centros educativos para aborígenes” (DINEA, 1971), de manera que el Chaco contaba con antecedentes.

- *Los adultos/as destinatarios/as de la alfabetización*

Los centros de alfabetización debían adecuar los horarios a la disponibilidad de los/as adultos/as y el calendario debía contemplar las épocas de cosecha y zafra, entre otras actividades productivas, que marcaban el inicio o interrupción de la enseñanza (ET, 11/2/1966, p. 6).

Es posible inferir, a partir de las fuentes, que se buscaba propiciar un dispositivo distinto al de las escuelas primarias comunes, al que se le adjudicaba la expulsión de niños/as y adultos/as de la clase trabajadora. Así lo reflejaba una nota titulada “Algodón-analfabetismo”:

Las campañas algodonerías se prolongan hasta los meses de abril-mayo, en algunos casos hasta junio. Para esa fecha los niños y adultos cuyos brazos han sido absorbidos en la recolección de algodón se encuentran con que no tienen cabida en las escuelas ya sea porque no tienen más bancos o el desarrollo del programa impide sumar a esa altura del año. (ET, 6/9/1965, p. 6).

Si bien existían formatos escolares pensados para los/as hijos/as de trabajadores/as, como las escuelas para hijos de braceros<sup>14</sup>, los centros de alfabetización buscaron constituirse en una alternativa para los/as adultos/as. La Junta Provincial tenía como objetivo crear un centro en cada escuela rural que no contara con escuela de adultos/as (ET, 11/2/1966, p. 6) y si bien priorizaba a la población de 15 años en adelante, había pedido permiso a la Junta Nacional para crear centros que atendieran a los/as niños/as en los lugares donde no existiera una escuela primaria cercana (ET, 20/1/1966, p. 6).

También se consideró el otorgamiento de certificados por culminación de etapas previendo que los/as adultos/as podían necesitar este comprobante de estudios más que los/as niños/as, en el mundo laboral. Por ello, fueron constantes las entregas de certificados al poco tiempo de iniciada la Campaña (ET, 22/8/1966, p. 6; 15/9/1966, p. 8; 30/10/1966, p. 13; 15/12/1966, p. 9).

Varias notas publicadas en *El Territorio* referidas a los centros de alfabetización fueron acompañadas con fotografías que, para los fines de este trabajo, permiten advertir al menos dos cuestiones. Por un lado, si bien se recomendaba a los alfabetizadores/as considerar al adulto/a como un sujeto distinto del niño/a, las condiciones materiales imponían

<sup>12</sup> Se especifica, por ejemplo: CGE, Ministerios de Salud Pública y Agricultura y Ganadería; y las Direcciones del Aborigen, de Boques y de Tierra y Colonización.

<sup>13</sup> La Campaña Mundial contra el Hambre fue impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) en 1960. En Argentina, se conformó la Comisión Católica Argentina de la Campaña Mundial contra el Hambre. En el Chaco trabajó especialmente en el barrio Nam Qom de P. R. Sáenz Peña (ET, 15/8/1966, p. 10).

<sup>14</sup> Las escuelas para hijos de braceros cumplían con el programa común de educación, pero tenían otro calendario escolar: iniciaban las clases el 15 de junio hasta el 15 de febrero. Las fechas se corresponden con el periodo en el que solía iniciar y finalizar el periodo de cosecha del algodón (Beck, 1990).

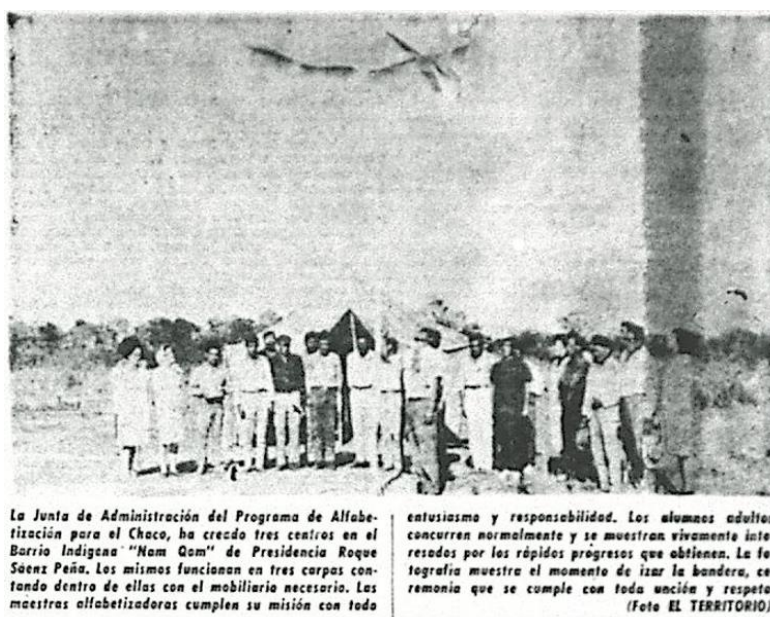
ciertos límites a esta pretensión. En su conjunto, las imágenes muestran a los adultos/as compartiendo pupitres de madera utilizados por los/as niños/as de las escuelas primarias y, por lo tanto, hechos a su medida. Por ejemplo, en la imagen 3 es posible notar a uno de los hombres que está en la primera fila con la espalda notoriamente inclinada para alcanzar el cuaderno dispuesto en la mesa y sus piernas por fuera del pupitre, probablemente porque no cabían por debajo de la mesa.

En otros centros, los/as adultos/as ni siquiera tenían mobiliario donde sentarse, como ocurrió en Barranqueras (imagen 4). También hubo casos en los que no contaron con condiciones edilicias mínimas y funcionaron en carpas, como el centro que se instaló en el barrio Nam Qom, destinado a indígenas qom, en P. R. Sáenz Peña (imagen 5).

Imagen 4. Centro de alfabetización en Barranqueras ET, 14/4/1966



Imagen 5. Centro de alfabetización en Nam Qom, P.R. Sáenz Peña. ET, 8/9/1965



Por otro lado, la segunda cuestión tiene que ver con un rasgo común de los adultos/as analfabetos/as que ya ha sido expuesto en múltiples ocasiones por la bibliografía especializada y es posible identificar en los destinatarios/as de la Campaña de Alfabetización en el Chaco. En términos de Llomovatte (1989):



(..) en todos los casos hay una coincidencia en que los analfabetos forman parte siempre de los estratos más bajos de la sociedad, de los sectores carenciados, de los que no pueden satisfacer necesidades básicas, ni materiales ni culturales. Es analfabeto aquel que, por haber nacido en el seno de familias marginadas geográfica o culturalmente, no pudo acceder al sistema educativo, o no pudo permanecer en él tiempo suficiente para incorporarse a la cultura predominante en su sociedad. (p. 9).

Las fuentes refieren principalmente a peones rurales, pequeños colonos, hijos de colonos, obreros de fábrica, empleados municipales, jornaleros urbanos, empleadas domésticas, amas de casa, jóvenes empleados, hombres y mujeres que abandonaron la escuela porque tuvieron que trabajar, porque les quedaba muy lejos, o bien, personas que no habían ingresado. En torno a esto, resulta representativo el agradecimiento de un alumno de Pampa del Indio en el acto de entrega de certificados:

En tal oportunidad usó la palabra uno de los alumnos egresados, quien señaló su agradecimiento, a los 40 años de edad, la posibilidad que le se brindó de poder continuar sus estudios primarios, interrumpidos por razones de trabajo a los 12 años. Expresó en sus breves palabras que el Centro de Alfabetización lo recibió como al hijo pródigo y 'sin preguntarme nada, respetando la libertad del adulto, me introdujo al ritmo de estudio de hace 30 años. (ET, 30/10/1966, p. 13).

Cabe señalar que en las notas consultadas no se aprecia una problematización de las condiciones sociales, políticas y económicas que conllevaron a la exclusión escolar. Por el contrario, se destaca el “sacrificio” que realizaban los adultos/as, el “vivo interés” que les suscitaba la alfabetización, el anhelo por “alcanzar un futuro mejor” según el titular de la imagen 4, pese a las condiciones en las que muchas veces se desarrollaban las clases. Por lo general, prima la idea del analfabetismo como un mal que se debía “erradicar” y que afectaba a ciertos individuos, lo que es congruente con una mirada de la época sobre el tema según se hizo mención anteriormente. Por el contrario, especialistas en el tema han argumentado durante décadas que se trata de un fenómeno que se ancla en las desigualdades sociales que, en la mayoría de los casos, tienen un correlato en desiguales oportunidades para acceder al derecho a la educación (Llomovatte, 1989; Torres, 1990; Rodríguez, 1996).

Además, a los centros asistían más varones que mujeres. Este resultado fue vinculado con la dificultad de “lograr que [las mujeres] concurren a los centros educativos por razones culturales” a raíz de la posición subordinada que ocupaban en la sociedad (DINEA Delegación Chaco, 1967). Esto afectaba especialmente a las mujeres pobres. A diferencia de los varones que tenían que “estar en condiciones de tratar con el mundo exterior”, las mujeres comúnmente estaban “relegadas al hogar” (CGE, 1965, p. 7.). De este modo, en la problemática del analfabetismo no sólo influían la clase social y la pertenencia étnica, sino también la condición de género.

- *Los/as maestros/as alfabetizadores/as*

Para la alfabetización, la Junta Provincial convocó sólo a maestros/as normales. De las fuentes no surge que se haya extendido la invitación a estudiantes avanzados, docentes jubilados/as o la ciudadanía en general como estipulaba la Campaña a nivel nacional. Los/as maestros/as debían inscribirse ante la Junta Provincial y eran contratados año a año para la tarea.

Inicialmente, entre los requisitos para la contratación figuraron: título y estudios realizados, experiencia profesional, trabajos relativos a la especialidad y cualidades personales (27/7/1965, p. 6). Aunque no se especificaron dichas “cualidades” se puede inferir el valor otorgado a la experiencia previa y el conocimiento del trabajo con adultos/as. Desde 1967 en adelante, durante el régimen dictatorial, se agregó el límite de edad (entre 22 y 40 años) y otras condiciones de las que sobresale la prohibición de ser “militante[s] de organizaciones de carácter extremista” (18/11/1967, p. 8; 4/10/1968, p. 4). Esto último se comprende ante la vigencia de la Doctrina de la Seguridad Nacional y la persecución de ideas interpretadas como “comunistas”.

Conforme a las fuentes, la mayoría de los/as maestros/as tenía entre 18 y 27 años (55, 97%) y solo un pequeño porcentaje (9,3%) superaba los 38 años, de manera que constituía una “docencia joven”. Este indicio permitiría afirmar que en la práctica rigió el requisito mencionado anteriormente sobre la edad. En su mayoría se trataban de mujeres (DINEA Delegación Chaco, 1967).

En cuanto a formación docente, para garantizar un margen común, la Junta Provincial emprendió acciones como la difusión de orientaciones pedagógicas mediante circulares, y encuentros con el objetivo de trabajar sobre técnicas de



alfabetización y educación de adultos/as. En 1967 se organizaron cursos de perfeccionamiento a cargo de docentes que se habían capacitado previamente en el Instituto “Félix Bernasconi” de la ciudad de Buenos Aires, aludido previamente. Del análisis de las fuentes es viable advertir cierto convencimiento de que para enseñar a los/as adultos/as no bastaba con la formación normalista, sino que se precisaba conocer algunos rasgos específicos de la educación de adultos/as.

De acuerdo con la Junta Provincial, el 70% de los alfabetizadores/as contaba con capacitación previa (ET, 13/1/1966, p. 6). Sin embargo, este dato contrasta con el informe de evaluación realizado por los/as supervisores/as, donde se considera que una de las principales dificultades residía en la poca formación del personal docente (DINEA Delegación Chaco, 1967).

Los programas fueron adaptados con intervención de los/as supervisores en función de las características del medio, por lo que se incorporaron aspectos de la geografía y la historia local y provincial, y de las actividades productivas, entre otros. Para la alfabetización inicial se utilizaron cartillas, y tarjetas de enseñanza individualizada para los otros contenidos de la educación común. Dichas tarjetas incluían un pequeño desarrollo del contenido y una actividad de aprendizaje vinculada. Los/as maestros/as tenían una opinión positiva sobre su uso porque “permite al adulto progresar en la medida de su tiempo y su capacidad e intereses” (DINEA Delegación Chaco, 1967 p. 28). Dado que en los documentos nacionales no se han encontrado menciones sobre estas fichas, podría tratarse de un recurso elaborado en la provincia.

También se emplearon medios audiovisuales como franelógrafo, portafolio, proyecciones de diapositivas y cinematógrafo. La Campaña Nacional proveyó de varios de estos elementos y también los centros gestionaron sus propios recursos a través de las cooperadoras.

En cuanto a la actividad social, se registró una diversidad de acciones tales como campeonatos deportivos, festivales, bailes, construcción o mejoramiento de los edificios escolares, charlas a cargo de profesionales de salud, gestión de bibliotecas, trabajos para el hogar, proyección de películas, cursos, talleres, exposición de artesanías indígenas, conformación de comisiones vecinales, entre otras (DINEA Delegación Chaco, 1967).

Cabe señalar que las acciones variaron de acuerdo a los centros, las características de la población destinataria y las organizaciones locales. Los centros a cargo de la nombrada Asociación Amigos del Aborigen desplegaron un importante número y variedad de actividades, en articulación con dependencias y programas del estado provincial. Especialmente se destaca la organización de muestras de artesanías indígenas en distintas localidades de la provincia (ET, 26/11/1967, p. 5; 20/11/1967, p. 7).

## 6. Hacia el final del periodo

Promediando 1967, por decisión de la DINEA, se produjo un notable recorte en el número de supervisores/as, pasando de 17 a 8, decisión concebida en el Chaco como “un factor negativo para la acción que se venía desarrollado” (DINEA Delegación Chaco, 1967, p. 36). Los supervisores/as debieron cubrir más áreas, aumentando a un promedio de 69 centros/as cada uno/a. En los documentos consultados no se explicitaban los motivos de esta decisión.

A finales del año siguiente se conformó la “Comisión Coordinadora Provincial de Alfabetización” que debería ocuparse de “planificar, ejecutar y supervisar” la Campaña. Dicha Comisión quedó integrada por un representante del CGE, la Inspección Seccional de Escuelas Nacionales del Chaco y la Delegación en el Chaco de la DINEA, respectivamente. Esta Comisión debía promover la constitución de comisiones municipales integradas por los intendentes y representantes de la Comisión Central.

A su vez, las comisiones locales debían ocuparse de velar por el cumplimiento de las directivas de la Comisión provincial; favorecer la formación de centros; convocar a las instituciones regionales, sociales, gremiales, deportivas; organizar comisiones promotoras integradas por docentes y vecinos/as, e informar a la Comisión Provincial sobre el desarrollo de la Campaña. De manera que fueron transferidas a las comisiones locales las funciones que anteriormente realizaba la Junta Provincial, mientras que la Comisión Central solo asumió tareas de coordinación y se omitió la figura de los/as supervisores/as.

Esto tuvo lugar a fines de un año donde proliferaron noticias sobre la propuesta del gobierno central de transferir escuelas nacionales a las provincias. Las discusiones giraron, en particular, en torno a la capacidad presupuestaria y administrativa de las jurisdicciones para hacerse cargo de esta decisión, y de la necesaria transferencia de recursos del Estado nacional (L. G., Rodríguez, 2014). En este contexto político es dable interpretar que la creación de la Comisión Coordinadora y las comisiones locales, se inscribieron en la lógica de descentralización y del intento de desfinanciamiento del Estado nacional. No obstante, se trata de una arista que se debe seguir investigando dada la escasez de estudios al respecto.

## 7. Conclusiones

El surgimiento de los organismos internacionales a mediados del siglo XX, la declaración de los Derechos Humanos que incluyó el derecho a la educación y el desarrollismo propiciaron que la alfabetización de adultos/as fuera considerada asunto central de las agendas de gobierno. En general, el analfabetismo fue concebido de manera negativa como un factor del “subdesarrollo” de regiones como América Latina. En consecuencia, se promovieron campañas tendientes a su “erradicación”. Argentina no estuvo exenta de esta problemática. Durante el gobierno de Arturo Illia (1963-1966), en el que el Estado asumió una función reguladora, se promovió la CNAEA (1964-1968).

La problemática del analfabetismo aunó los intereses del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y municipales y amplios sectores de la sociedad civil, como lo muestra el caso del Chaco. Con ello adquiere sentido la idea de Almandoz y Vitar (2009) quienes remarcan que las políticas educativas comprenden construcciones sociales en las que confluyen los niveles internacional, nacional y local en conjunto con la sociedad civil, abarcando las demandas y también su institucionalización, en este caso mediante el establecimiento de la CNAEA.

A su vez, esta política educativa nacional no ingresó en terreno sin historia. Por el contrario, el Chaco contaba con antecedentes sobre propuestas estatales de alfabetización de adultos/as que no se habían concretado por falta de recursos. En ese sentido, la CNAEA vino a suplir una vacancia. Su implementación en la provincia permite pensar en el “rostro humano del Estado” expresado en los integrantes de la Junta Provincial, medios de comunicación locales, instituciones escolares, empresas, iglesias, clubes, entre otros; que aportaron a la difusión de esta política y al funcionamiento de los centros de alfabetización, permitiendo que la Campaña tuviera un amplio alcance territorial.

Los centros de alfabetización distribuidos a lo largo de la provincia, promovieron un formato pedagógico que se ajustó a los horarios de los/as adultos/as y consideró los periodos de las actividades productivas más comunes de la región. En su mayoría, los/as destinatarios/as de esta política fueron trabajadores/as que por diversas razones no accedieron a la educación básica, lo que permite reforzar la interpretación que vincula el analfabetismo con las desigualdades sociales y educativas.

En el Chaco interesó tempranamente la alfabetización de indígenas. Se sostenía que, unida a la promoción del trabajo agrícola, favorecería la “integración” del indígena como elemento económicamente activo a la “sociedad nacional y provincial” Durante la Campaña funcionaron más de 20 centros educativos en núcleos indígenas, muchos de los cuáles estuvieron a cargo de agentes sociales como la Asociación Amigos del Aborigen de Quitilipi y el Obispado de P. R. Sáenz Peña, que ya se encontraban trabajando en terreno con estas poblaciones. La presencia de estos actores suma “rostros” a la implementación e introduce la pregunta sobre posibles re-significaciones de esta política educativa a la luz de los propósitos que orientaban sus acciones.

La Junta de Administración del Programa de Alfabetización supuso una estructura jerárquica con intervención de autoridades educativas nacionales y provinciales y una de las ramas de las FF.AA. La presencia de estas Fuerzas, más el control ideológico que sobre el final del periodo se comenzó a ejercer sobre los/as maestros/as, pone de manifiesto la persecución de ideas asociadas al comunismo en el marco de la Guerra Fría y la adhesión del gobierno dictatorial a la Doctrina de la Seguridad Nacional.

También sobre el final del periodo, esa estructura organizativa que centralizaba la ejecución de la Campaña fue disuelta y reemplazada por la Comisión Coordinadora. Esta Comisión central debía constituir comisiones locales, las cuáles pasarían a ejercer tal responsabilidad. Esta transferencia de funciones coincide con discursos que pretendieron descentrar al Estado nacional de tareas que desarrollaba hasta entonces. Si bien se interpreta este hecho dentro del contexto de políticas del Onganiato, se trata de una arista que se debe continuar profundizando en otras investigaciones.

## Referencias bibliográficas

Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2009). Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas. En A. Vitar y D. Zibas et al. (Orgs), *Gestão de Inovações no Ensino Médio*. OEI y Fundação Carlos Chagas.

Almirón, V. (2019). *Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del nordeste chaqueño (1969-1970)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos.

Beck, H. (1990). *La provincia del Chaco durante el gobierno de Anselmo Zoilo Duca (1958-1962)*. Cuadernos de Geohistoria Regional. IIGHI.

Beck, H. (1991). *Políticas y elecciones en la provincia del Chaco entre 1955 y 1989*. Depto Historia. UNNE.

Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. UNGS y Prometeo Libros.

Bottarini, R. (2012a). La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966). *Anuario Historia de la Educación*, 13(2), 1-26.

Bottarini, R. (2012b). Alfabetización de adultos y sujetos políticos (C. 1960-1970). En H. Cucuzza, R. Spregelburd, R. (Eds.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 471-506). Editoras del Calderón.

Comisión Nacional de Alfabetización (CNA). (s/f). *Instructivos generales para el alfabetizador*. Argentina.

Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE). (1965a). *1. Serie Documentación Oficial*. Poder Ejecutivo. Argentina.

Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE). (1965b). *1. Serie Didáctica*. Poder Ejecutivo. Argentina.

Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE). (1965c). *Realizaciones y proyectos*. Poder Ejecutivo. Argentina.

Consejo Federal de Inversiones (CFI). (1966). *Analfabetismo en Argentina*. Consejo Federal de Inversiones.

Consejo General de Educación (CGE). (1964). *Consideraciones para una campaña de alfabetización*. Chaco, Argentina.

Consejo General de Educación (CGE). (1965). *Síntesis de la documentación presentada*. Chaco, Argentina.

Decreto DNU N° 4552/1965. (1965, 10 de junio). *Creación de la Junta Nacional de Alfabetización*. Argentina.

Decreto DNU N° 8722/1964. (1964, 30 de octubre). *Creación de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar*. Argentina.

Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) Delegación Chaco. (1967). *Evaluación de la acción educativa*. Chaco, Argentina.

Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). (1971). *1. Serie de divulgación. Misión, objetivos, funciones, actividades*. Argentina.

Escalante Fernández, C. (Coord.) (2020). *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo xx*. Colegio Mexiquense.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. 13, 19-38. <https://acortar.link/tvmgrp>

Llomovatte, S. (1989) *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Miño y Dávila.

Ministerio de Cultura y Educación (1964). *Informe: Antecedentes*. Departamento de Alfabetización. Argentina.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.

Puiggrós, A. (2016). *Imperialismo y educación en América Latina*. Colihue.

Resolución N°137/1963 (11 de noviembre de 1963). *Campaña mundial pro alfabetización universal*. <https://acortar.link/NRBz5D>

Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 5 (5).

Rodríguez, L. (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (pp. 289-319). Galerna.

Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente en América Latina y el Caribe. En P. L., Moreno Martínez, y C. Navarro García, (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, 1.

Rodríguez, L. G. (2014). La reforma educativa del gobierno de Juan Carlos Onganía. Adhesiones y resistencias. En V. Galván y V. Osuna (Comp.), *Política y cultura durante el "Onganiato"* (pp. 157-176). Prohistoria.

Seda Santana, I.; Rodríguez Moncada, E.; Torres Vázquez, G.; Vásquez Hernández, N.; Viveros Hidalgo, M.; Galván Silva, M. L.; Muñoz Ramos, C.; Barriga Estrada, J.; Piñón Guía, S.; Guzmán Máximo, G.; Márquez Melgoza, A.; Murga Elías, E. y Yácuta Curtís, M. (2010). *Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas*. OEI.

Soria, L. (1968). *Alfabetización funcional de adultos*. CREFAL.

Torres, R. (1990). *Alfabetización de adultos en América Latina: problemas y tareas*. Ciudad.

Fecha de recepción: 26-4-2024

Fecha de aceptación: 14-6-2024





# La extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes desde la perspectiva del aula

The extension of the school day at the elementary level in the province of Corrientes from the classroom perspective

D'ANDREA, Ana M.<sup>1</sup>, VALLEJOS, Daiana Y.<sup>2</sup>, SILVERO SAIACH, Cecilia I.<sup>3</sup>, MACIEL, Florencia M. de los M.<sup>4</sup> y ALMIRÓN, Jorge E.<sup>5</sup>

D'andrea, A. M., Vallejos, D. Y., Silvero Saiach, C. I., Maciel, F. M. De Los M. y Almirón, J. E. (2024). La extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes desde la perspectiva del aula. *RELAPAE*, (20), pp. 138-150.

## Resumen

El objetivo de este artículo es describir y analizar el proceso de implementación y adaptación de la extensión de la jornada escolar del nivel primario en la provincia de Corrientes. Más tiempo en la escuela se considera una oportunidad para reinventar el aula, reducir desigualdades y cerrar brechas de aprendizajes. Se trabaja a partir de un diseño descriptivo, recurriendo a observaciones de clases, análisis de documentos curriculares (planificaciones, cuadernos, libros y otros recursos didácticos) y entrevistas en profundidad a docentes de tercer grado de cuatro escuelas de la provincia de Corrientes (Argentina). Se advierte una progresiva apropiación del dispositivo de formación implementado por el Ministerio de Educación. La articulación propuesta por la jurisdicción de distintos programas nacionales y jurisdiccionales ha potenciado las posibilidades de desarrollo de la hora más. En la mayoría de las clases observadas se enseña, se aprende, se fortalecen capacidades y contienen a los alumnos. Gran parte del éxito del tiempo que se agregó depende de las estrategias que implemente el docente, se correspondan o no con las propuestas jurisdiccionales. Hay una demanda al Ministerio de mayor acompañamiento con la realización de más cursos de formación y la producción de nuevos documentos pedagógicos.

**Palabras Clave:** Nivel primario, Tiempo escolar, Política educacional, Aula, Estrategias educativas.

## Abstract

The objective of this article is to describe and analyze the process of implementation and adaptation of the extension of the school day at the primary level in the province of Corrientes. More time at the school is considered an opportunity to reinvent the classroom, reduce inequalities and close learning gap. The work is based on a descriptive design, resorting to class observations, analysis of curricular documents (planning, notebooks, books and other teaching resources) and in-depth interviews with third grade teachers from four school in the province of Corrientes (Argentina). There is a progressive appropriation of the training device implemented by the Ministry of Education. The joint proposed by the jurisdiction of different national and jurisdictional programs has enhanced the possibilities of development to one more hour. In most of the hours observed, it taught, it learned, and skills it strengthened and supported. Students. Much of the success of the time that was added depends on the strategies that the teacher implements, whether or not they

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Nordeste - Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Argentina/ [anadandrea@gmail.com](mailto:anadandrea@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-9352-7255>

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Nordeste - Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Argentina/ [daianayvallejos@gmail.com](mailto:daianayvallejos@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-6788-4096>

<sup>3</sup> Universidad Nacional del Nordeste - Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Argentina/ [ceciliasaiach@gmail.com](mailto:ceciliasaiach@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0006-1207-6178>

<sup>4</sup> Universidad Nacional del Nordeste - Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Argentina/ [flor.maciell77@gmail.com](mailto:flor.maciell77@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0003-0415-1324>

<sup>5</sup> Universidad Nacional del Nordeste - Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Argentina/ [ezequielalmirone@gmail.com](mailto:ezequielalmirone@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0000-0564-5738>

correspond to the jurisdictional proposals. There is a demand from the Ministry for greater support with the implementation of more training courses and the production of more pedagogical documents.

**Keywords:** Elementary level, School time, Educational policy, Classroom, Educational strategies.

## Introducción

En 2022, los ministros de Educación de la Argentina reunidos en el Consejo Federal de Educación (CFE) con la resolución N° 426 se comprometieron a extender la jornada escolar, por lo menos, una hora más.

La provincia de Corrientes inició su implementación en el 42% de las escuelas de gestión estatal en agosto de ese año y a la política nacional agregó el dispositivo de aula taller, la formación docente, el acompañamiento situado y la publicación de documentos pedagógicos. En febrero de 2023, se universalizó la propuesta.

El objetivo principal de este artículo es describir y analizar el proceso de implementación y adaptación de la extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes. Derivados del mismo, como objetivos específicos se busca: indagar acerca de los efectos de la formación docente (talleres, acompañamiento situacional y producción de documentos pedagógicos) en el aula; conocer las características que adquieren los formatos, contenidos y capacidades que se desarrollan durante esa hora más; y explorar las valoraciones/sentidos que le atribuyen los docentes.

Estas preguntas orientan la indagación: ¿Qué efectos tienen los dispositivos de formación docente (talleres, acompañamiento situacional y documentos pedagógicos) en el aula? ¿Qué características asumen los formatos, contenidos y capacidades que se desarrollan durante esa hora más? ¿Cuáles son los sentidos y valoraciones que le atribuyen los docentes a esta política educativa?

## Fundamentación teórica y antecedentes

Ampliar el tiempo escolar es una de las recomendaciones de inicios del siglo XXI de la UNESCO. Este organismo establece como meta alcanzar una jornada de al menos doscientos días y mil horas anuales (Vercellino, 2012).

Hace más de tres décadas que se asiste en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, al desarrollo de diferentes políticas orientadas a ampliar las jornadas escolares (Vercellino, 2012; Veleda, 2013).

En 2022, los ministros de Educación de la Argentina reunidos en Consejo Federal de Educación (CFE) se comprometieron a extender la jornada escolar, por lo menos, una hora más (Resol. N° 426). Desde esta iniciativa se propone reforzar los aprendizajes de Lengua y Matemática.

Para Bernat (2019) la *jornada escolar extendida* implica agregar dos y tres horas más por día a las escuelas que tienen jornada simple (cuatro horas). En cambio, en la *jornada escolar completa* se consideran hasta cuatro horas más (o sea, el doble). En este estudio se habla de *extensión de la jornada* porque solo se contempla una hora más. En la voz de los actores, se reconoce como “hora ampliada”.

En concordancia con lo dispuesto a nivel nacional y como modo de afianzar los contenidos luego de la situación de emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación de Corrientes (MEC) a través de la Resol. N° 3353 establece la conformación de un Equipo Técnico Jurisdiccional en el ámbito de la Subsecretaría de Gestión Educativa, que tendrá a su cargo el seguimiento e implementación del programa “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida”. El mismo está compuesto por personal de distintas dependencias del Ministerio: Consejo General de Educación, Dirección General de Educación Secundaria, Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, Dirección de Sistemas de Información, Dirección de Infraestructura y Asesoría Legal.

La Resol. N° 3957 MEC proporciona un marco de referencia para la implementación del programa. En ella se propone como dispositivo el aula taller, la formación docente y el acompañamiento situado. Además, se elaboran documentos pedagógicos y se vincula la propuesta con el programa Libros para Aprender.

En cuanto a la metodología de *taller*, Mora (2018) señala que articula distintas formas de actuar frente a un mismo problema, dificultad o desafío. El taller constituye un espacio de interacción y de trabajo colaborativo que promueve el intercambio, la defensa de ideas, la escucha atenta, el debate y el consenso. El docente se convierte en un facilitador y los alumnos adquieren un papel activo.

Muñoz y otros (2019: 235) retoman la definición de *juego* como una práctica social y cultural que actúa como expresión del desarrollo general (cognitivo, lingüístico, social y emocional) y representa una experiencia de aprendizaje privilegiada por medio de la cual los niños exploran a la vez que comprenden el mundo.

Asimismo, cabe resaltar que la *alfabetización*, como define Pujato (2009), es un proceso permanente y progresivo que involucra diferentes etapas en las que el sujeto accede a conocimientos, desarrolla capacidades y entra en la cultura escrita que la humanidad ha producido. Destaca que la alfabetización comienza antes del ingreso a la escuela ya que los niños pueden formar parte de situaciones de lectura y escritura en su contexto próximo. Esta primera etapa se denomina *alfabetización emergente* o no convencional, mientras que, durante el nivel inicial y los primeros años del nivel primario, se produce la *alfabetización inicial* donde se establecen los cimientos esenciales para el aprendizaje de la lengua escrita, las prácticas de lectura y escritura y los conocimientos de las respectivas áreas curriculares (Pujato, 2009).

En Matemática los niños elaboran conceptualizaciones propias y originales acerca de este objeto cultural, sobre lo que significa utilizarlo y sobre sí mismos como aprendices a partir de su interacción con las notaciones y con sus usuarios incluso mucho antes de su entrada a la escuela primaria. En esta área se considera que la numeración y el cálculo son conocimientos que diferencian a un sujeto alfabetizado de uno que no lo es. La alfabetización matemática inicial requiere del dominio de tales conocimientos tanto para usarlos en las situaciones dentro y fuera de la escuela como para definirlos, reconociéndolos como objetos de una cultura.

En Corrientes, en la primera etapa (agosto de 2022) ingresaron las escuelas rurales que tenían un solo turno y los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales (42%) (Resol. N° 3353 MEC), en la segunda (septiembre de 2022) ingresó otro grupo (24%) y, por último, en la tercera (febrero de 2023) se universalizó la propuesta (Resol. N° 3956 MEC). Se incluyeron a las escuelas rurales ya desde la etapa inicial porque se consideró que fueron las más afectadas por la pandemia debido a las dificultades propias del contexto como la distancia de los hogares de los alumnos y la falta de conectividad.

Los documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia (Lengua, Matemática y Aula taller) fueron distribuidos, principalmente, por WhatsApp y correo electrónico. Estos recursos profundizan en contenidos específicos de las áreas centrales como así también buscan esclarecer la propuesta del aula taller y su aplicación, recurriendo a ejemplos concretos.

Por otra parte, los libros del programa Libros para Aprender llegaron en agosto del 2022 en coincidencia con el inicio de la extensión de la jornada. Para el Ministerio este fue un momento propicio para favorecer la utilización de estos libros durante la hora más al igual que los documentos, en búsqueda de que a futuro se ocupen en todas las horas.

En la resolución que oficia de marco de referencia, se habilitó a las escuelas a que eligieran dónde ubicar la hora más en el horario.

Numerosos autores estudiaron la implementación de la jornada extendida y completa a nivel nacional, jurisdiccional y/o institucional. A nivel nacional, se destacan los trabajos de Veleda (2013) y Bernat (2019). En el interior de la Argentina, se dedicaron al tema Vercellino (2012, 2013), Cardinale (2015) y Fernández (2017) en Río Negro; Castro Zabala y Cortés (2013), González (2016), Jable, Martorina y Vallejos (2016), Ferreyra (2017), Linares (2019), Muchiut y Rinaudo (2019) en Córdoba; Basualdo Moine (2019) en Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Claus, Iotti y Sangiacomo (2014) en la provincia de Buenos Aires; Sangermes Chihan y Tapia (2022) en Salta; Flores (2023) en Jujuy; Romero, Colignon y Rougier (2023) en Entre Ríos.

En Corrientes, Brabo y otros (2023) describen los primeros impactos de la aplicación de la extensión de la jornada en las escuelas que iniciaron en 2022. Es el único trabajo que se refiere a la extensión de una hora más y no a las escuelas de jornada extendida y/o completa como los otros. Un año después, se considera importante conocer cómo evolucionó la implementación de esta política en la provincia.

Para este estudio interesan, en especial, los autores que se ocupan de la configuración de la propuesta pedagógica-curricular y los nuevos formatos escolares (Castro, Zabala y Cortés, 2013; Linares, 2019), los contenidos que se enseñan y se aprenden (Brabo y otros, 2023) y los significados, las representaciones y las valoraciones que los actores institucionales otorgan a la ampliación de la jornada escolar (Veleda, 2013; Castro, Zabala y Cortés, 2013; Jable, Martorina y Vallejos, 2016; Muchiut y Rinaudo, 2019; Sangermes Chihan y Tapia, 2022; Brabo y otros, 2023).



## Diseño y metodología

En esta investigación se trabaja a partir de un diseño descriptivo, recurriendo a observaciones de clases, análisis de documentos curriculares (planificaciones, cuadernos, libros y otros recursos didácticos) y entrevistas en profundidad a docentes de tercer grado de cuatro escuelas de la provincia de Corrientes (Argentina).

Se considera tercer grado ya que termina un ciclo y para comparar con estudios previos realizados en la provincia (D'Andrea, Buontempo y Núñez, 2019). La selección de la muestra de escuelas se realiza en base a la consulta a informantes claves (funcionarios, técnicos y supervisores del Consejo General de Educación), atendiendo sus conocimientos del campo. Esto implica que la muestra es intencional y de casos reputados. Según la clasificación de Goetz y LeCompte (1988) se trata de una muestra cuya selección se realiza de acuerdo con la recomendación de expertos. Está constituida por cuatro (4) escuelas: una (1) del casco céntrico de la Capital, una (1) de la periferia, un (1) Departamento de Aplicación de Escuela Normal del interior de la provincia y una (1) del ámbito rural.

Se entrevistó a un (1) docente de tercer grado de cada una de estas escuelas y se observaron tres (3) días completos de clases (se decidió registrar toda la jornada para ver la continuidad o no de la planificación en Lengua y Matemática de la hora adicional y las otras).

Durante las observaciones se registraron planificaciones, cuadernos, libros y otros recursos didácticos para su posterior análisis.

El trabajo de campo se realizó a fines de septiembre y principios de octubre de 2023.

## Resultados y discusión

Respecto a la ubicación en el **horario**, en las cuatro escuelas visitadas, en tres la hora más está al principio de la jornada a la mañana y en una al final. Y en todas las que tenían clases en el turno tarde, está al final. En la escuela rural, que es de un solo turno, se modifican los horarios según las estaciones.

Los problemas se dan cuando el nivel primario debe tener en cuenta el horario de otro nivel, por los hermanos que van juntos. En el Departamento de Aplicación, se intentó contemplar el horario de secundaria y esto ocasionó que quede poco tiempo entre ambos turnos. Y en el caso de la escuela rural, esto no se tuvo en cuenta y afectó considerablemente al nivel inicial.

La jornada escolar es un tiempo potencial. Hay un tiempo previsto por calendario escolar y por horas de clases a cumplir durante el día. Pero otro es el número efectivo de clases y el tiempo real que se da clases (D'Andrea, Buontempo y Núñez, 2019). El desarrollo del contenido de un área en las escuelas primarias no siempre coincide con lo establecido en la grilla horaria. Esto se debe a que, en la mayoría de las escuelas en el primer ciclo, un solo maestro tiene a su cargo todas las áreas. Entonces, en función de las necesidades, puede continuar con el desarrollo del contenido de un área. Además, las clases se ven afectadas por los rituales de entrada y de salida, el desayuno, el almuerzo o la merienda; entonces, terminan siendo de 20 minutos.

Pero, como dice Gimeno Sacristán (2009), lo importante no es la duración del tiempo sino lo que en él se hace. O sea, no importa la cantidad sino la calidad. Y la misma está dada por el vínculo del tiempo con otros componentes escolares como el currículum, las actividades, los recursos y la evaluación.

En las instituciones en las que la hora más está al principio de la jornada, se advierte un formato distinto al resto de las horas. Durante ese tiempo se enseña y se aprende en un ambiente más relajado y se propician actividades lúdicas. La docente utiliza ese momento como un aula experimental donde ensaya otras formas de enseñar. En estos casos, en general, a los niños se los observa predispuestos y con una mayor motivación que en las horas de clases habituales, aunque a veces no están claras las reglas de los juegos propuestos o el sentido formativo. Como dicen Veleda (2013) y Bernat (2019), los alumnos prefieren actividades donde puedan participar y trabajar en grupos, valoran más las situaciones menos esquemáticas y abstractas de aprendizaje.

La maestra les reparte el tablero del juego, fichas (tapitas de botella) y las tarjetas (notitas/cartitas) del juego. En cada grupo hay un dado. Les pide que atiendan porque si no, no van a saber cómo jugar. También, que guarden

sus cuadernos y que mantengan el orden, de lo contrario, suspenderá el juego. Les aclara que no se tienen que enojar si pierden.

La docente les pregunta si escuchan y la clase le responde que sí. Les dice: “¿Qué tengo que hacer? De a uno van a ir tirando el dado. Por ejemplo, tiro y me sale un regalo. ¿Qué significa el regalo? ¿Qué tengo que...?”. “Un premio”, responden los alumnos. “Que tengo unas cartitas que van a estar en la mesa y, entonces, si me aparece el regalo, tengo que sacar una notita”. Le pide a un alumno que saque una carta y que lea lo que dice. El niño lee: “Nombra un verbo en presente”. La maestra repite con voz más fuerte lo que leyó el alumno y les dice: “Si él pierde, tiene que retroceder dos lugares. Si él gana avanza una casilla. O sea, si él acertó avanza una casilla o si no, retrocede dos lugares. Si dice un verbo en presente, puede ser cualquier verbo en presente. ¿Cuál era el presente?”.

(...) En la mayoría de los grupos hay conflictos debido a cómo cada integrante entendió las reglas. Los alumnos le piden a la maestra que intervenga ya que en todos los grupos se quejan respecto a cómo está jugando alguno de sus compañeros (Observación, Hora más de Lengua, Escuela 2, 2023).

En los casos en los que la hora más está al final, los niños manifiestan estar más cansados, a veces con hambre, dolor de cabeza o directamente empiezan a juntar sus útiles para irse.

En relación a las **áreas**, en general, dos horas son de Lengua y una de Matemática. La mayoría de los entrevistados argumenta que esta selección es porque primero tienen que aprender a leer y a escribir para comprender el resto de las ciencias.

Nosotros somos la base del segundo ciclo. Entonces, acá tenemos que pulir la lectura y comprensión. Siempre, todo el tiempo preguntándole, por ejemplo: ¿Qué entienden ustedes? ¿Qué tienen que hacer? ¿Qué palabra me indica la acción a realizar en la consigna? Y sobre todo remarcar la lectura en Matemática, bueno, en todas las áreas, la lectura de la consigna y después el fortalecimiento en cuanto a los textos. Todo el tiempo estamos leyendo todo lo que se preste para leer en la clase. Se focaliza mucho en la lectura (Entrevista, Maestra, Escuela 3, 2023).

En el ámbito rural, el motivo es porque, según los docentes, los alumnos tienen más facilidad con los cálculos y la resolución de problemas por las actividades laborales familiares.

En las clases observadas de Lengua, se advirtió la práctica de la fluidez lectora y el incentivo de la lectura. Las docentes intentaban que participen todos los alumnos leyendo distintos tipos de textos (leyendas, fábulas, cuentos, poesía, textos informativos, etc.), fomentando la comprensión lectora a través de preguntas. Se propiciaba la escucha atenta de la lectura realizada por las maestras. También, se desarrollaba la práctica de la escritura y la oralidad (en los cuadernos y en el pizarrón), la reflexión semántica y la gramática (sustantivos, adjetivos, verbos, género y número).

La maestra escribe: “Grupos consonánticos GL y GR”. Les pregunta qué grupo consonánticos estaban trabajando y una niña dice: “GL y GR”. Otra niña pregunta si no era “CR” y la docente le aclara que eso están haciendo en los deberes, que en el taller están un poquito más avanzados. Un niño le pregunta qué hora es y cuánto falta para que termine el taller, la maestra le responde que menos de 40 minutos. Les dice que van a escribir la consigna en sus cuadernos, así ya dejan preparada. La docente anota la consigna en el pizarrón (Observación, Hora más de Lengua, Escuela 1, 2023).

Alumno 1: Se llama Juan.

Maestra: Se llama Juan nuestro personaje. ¿Qué es?

Alumno 1: Es muy travieso e inteligente.

Maestra: ¿Qué?

Alumno 1: Es muy travieso e inteligente.

Maestra: No, pero ahí me dice cómo es y la pregunta te dice: “¿Qué es?”.

Alumno 2: ¡Un gato!

Maestra: ¿Qué es? ¿Un gato? ¿Un perro?

Alumno 1: Es muy travieso e inteligente.

Maestra: Pero ¿qué es?

Alumna 1: Por ejemplo, es una persona, es un animal...

Alumno 3: ¡Es un cavernícola!

Maestra: Escuchen, eso que dice él: “Muy travieso e inteligente”, me está diciendo cómo es ese personaje. ¿Dónde tiene que escribir esa información? ¿Dónde va a escribir?

Alumna 2: En la descripción.

Maestra: Abajo, en la descripción. Pero ahí vos tenés que definir qué es tu personaje. ¿Es un tigre? ¿Es un león? ¿Es un pajarito? ¿Es un gusanito? ¿Una persona? ¿Qué es? Pensá y después volvemos a leer (Observación, Hora más de Lengua, Escuela 3, 2023).

En Matemática se observaron las prácticas de multiplicación y división, el desarrollo de figuras geométricas y el ordenamiento de números. Se analizaron y debatieron los distintos procedimientos en la resolución de problemas en el cuaderno, en el pizarrón y oralmente. Las docentes destinaron un tiempo durante la clase para que los alumnos resuelvan las actividades en forma autónoma. Se utilizaron distintos tipos de registros (coloquial, simbólico, gráfico) para expresar las ideas matemáticas.

La maestra les dice que escribirán todos juntos, así nadie queda atrasado. Anota en el pizarrón: “Taller de Matemática”. Los alumnos escriben en sus cuadernos. Una niña le pregunta si usarán el fichero y la docente le dice que sí. Un niño comenta que escribió en el cuaderno de Lengua y la maestra le aclara que era en el de Matemática. Anota en el pizarrón: “Completar la ficha”. Un niño consulta qué ficha van a completar y la docente le responde que todavía no le puede decir porque se van a encargar de buscar la ficha y le van a dejar de prestar atención. Les dice que primero van a pensar, que esto no se copia. Escribe en el pizarrón: “No se copia. ¿Cómo harías para repartir 8 cartas entre 2 personas?”. Les dice que es fácil la propuesta, pero que es difícil explicar por qué uno pensó de esa manera (Observación, Hora más de Matemática, Escuela 1, 2023).

La docente llama a una alumna y le solicita que escriba un número en un papel.

Maestra: Acá, escribí en el papel que no te vean.

La niña, luego de pensar y escribir el número, entrega el papel a la docente. Después, recorre el aula, banco por banco. Por su parte, los alumnos tienen que pensar qué número escribió su compañera en el papel y decirlo.

Maestra: Andá por filas, entonces, no... Escuchen a los demás. Entonces, van poniendo cuidado qué número puede ser.

La alumna comienza con el juego y recorre los bancos. Sus compañeros tienen que adivinar qué número escribió en el papel. En el momento que le dicen un número, ella dice si es mayor o menor al que pensó.

Alumno 2: Veinticinco.

Alumna 1: Mayor.

Alumno 3: Treinta.

Alumna 1: Mayor (Observación, Hora más de Matemática, Escuela 4, 2023).

La gestión de la clase no se limita a vehiculizar contenidos de las áreas, durante toda la hora las docentes caminan en el aula, enseñan pautas comportamentales, usos del cuaderno y de los libros. Su presencia es primordial. Es lo que Perrenoud (2006) denomina enseñar el oficio de ser alumno.

Acerca de la **formación docente**, las escuelas que sumaron la hora más en 2022, recibieron un acompañamiento situado a través de jornadas que se realizaron en distintos departamentos de la provincia. Las que iniciaron en 2023, recibieron la información básica en febrero, luego, se autocapacitaron para llevar adelante la propuesta.

En las escuelas visitadas, ninguna implementa el **taller**. En algunas se lo asocia al juego. Sin embargo, no hay un problema y no siempre se juega colaborativamente. Por más que no se realice un taller, todos denominan “Taller de Lengua” y “Taller de Matemática” a la hora más y reconocen que necesitan más formación sobre este formato y sobre el **juego**.

Tratamos de que sea más llevadera la hora, de no ser tan estructurados y eso nos costó mucho a los docentes porque estamos acostumbrados a ser un poquito más estructurados, trabajar con textos, hacer actividades, pero no estamos acostumbrados a enseñar a través de un juego (Entrevista, Maestra, Escuela 4, 2023).

Dussel y Southwell (2009) señalan que, en el ámbito educativo a partir del nivel primario, se presenta una tensión en la relación entre juego y aprendizaje. Existe una mirada descalificadora del juego, un cierto desprecio por lo que enseña, lo cual puede estar asociado a la presión por contar con contenidos evaluables de forma sistemática. Muchas veces, se piensa que este pertenece solo al nivel inicial. Frente a estas ideas fuertemente arraigadas, se intenta romper la política educativa jurisdiccional al incorporarlo en el nivel primario.

Generalmente, se advierte un intento de apropiación del dispositivo de formación implementado por el Ministerio con su consiguiente acomodación a los saberes previos. En la mayoría de las horas adicionales se enseña, se aprende, se fortalecen capacidades y contienen a los alumnos. Gran parte del éxito del tiempo que se agregó depende de las estrategias que implemente el docente, sea o no taller, se juegue o no.

Veleda (2013), Ferreyra (2017) y Brabo y otros (2023) plantean la extensión de la jornada escolar como una oportunidad de ruptura para generar cambios pedagógicos. Describen una nueva mirada por parte de los docentes sobre las capacidades, la motivación e interés de los alumnos que se ven reflejados en las instancias de aprendizaje.

Se observa que la articulación propuesta por la jurisdicción de distintos **programas nacionales y jurisdiccionales** como Libros para Aprender, Alfabetización Inicial, entre otros, ha potenciado las posibilidades de desarrollo de la hora más. Ferreyra (2017) menciona una estrategia política similar realizada en Córdoba para la implementación de la jornada extendida en la década anterior.

El programa Libros para Aprender es una política nacional que busca cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal a libros escolares y obras literarias. Se implementa mediante la modalidad de entrega de libros en propiedad a cada estudiante tanto de escuelas del sector estatal como del privado con cuota cero y oferta única (Argentina, ME, 2023).

En las escuelas donde la hora más está al final se utilizan los libros del programa Libros para Aprender. En las otras, aunque no se usen en la hora adicional, sí se utilizan en las otras horas. Para la mayoría de los niños son los primeros libros de su propiedad, donde pueden escribir, cortar, pegar. Para muchas familias son los primeros libros que ingresan al hogar.

Les encanta tener un libro porque no hay como tener un libro, la imagen en color, hacer la actividad en el libro, cada uno tiene su libro y eso les gusta mucho a ellos, les entusiasma más (Entrevista, Maestra, Escuela 4, 2023).

Los libros llegaron para modificar sensiblemente las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje. Compartieron el protagonismo con los cuadernos. Las docentes destacan que los libros del programa Libros para Aprender tienen actividades adaptadas al entorno de los niños. Esto se nota en cuanto a la presencia de leyendas propias de la región y saberes del ámbito rural.

En uno de los libros comenzábamos con el tema de la chacra, que es lo que ellos hacen. Hay unas actividades, una buena secuencia donde hacíamos los líneas, la cantidad de plantas por líneas y de ahí hacíamos problemitas. Y en eso anduvieron bastante bien porque lo relacionan con su vida diaria (Entrevista, Maestra, Escuela 4, 2023).



Sin embargo, unas pocas escuelas ya les pedían libros a sus alumnos y estos vinieron a entorpecer lo planificado. Otra cuestión a destacar es el momento de recepción de los libros. En 2022, llegaron en agosto, en coincidencia con el inicio de la extensión de la jornada. Esto propició la articulación de dos novedades que se introdujeron en el nivel primario. En 2023, nuevamente se recibieron en agosto, lo que dificultó la planificación previa porque la hora más ya estaba desde marzo.

Si bien solamente el programa Libros para Aprender es recomendado en la resolución ministerial para articular con la hora más, los docentes por *motus* propio utilizaron ese tiempo para poner en práctica los saberes que estaban adquiriendo por medio de programas provinciales como Liderar la Alfabetización Inicial a cargo de la Fundación Varkey y Queremos Aprender coordinado por la Dra. Ana Borzone.

En cuanto a los **recursos**, se observa una fuerte correlación entre el uso del pizarrón y los cuadernos de clase. Incluso en los cuadernos se deja registrado el trabajo que se realiza en los libros. El saber del docente queda plasmado en el pizarrón, el cual es compartido en algunas ocasiones con los alumnos, y, a la vez, se proyecta en las paredes a través de afiches, láminas, mapas, fotos. Resultados similares fueron encontrados en estudios previos realizados en la provincia (D'Andrea, Buontempo y Núñez, 2019) y el país (Kisilievsky y otros, 2019).

En la hora más aparece una multiplicidad de otros recursos: dados, tableros, fichas, tarjetas, ruleta, Tangram, bingo, metro, libros de cuentos, tiras didácticas. Esto concuerda con lo que plantea Ferreyra (2017) sobre la dinamización y democratización en el uso de variados recursos materiales disponibles en las escuelas y su comunidad de pertenencia durante la jornada extendida en Córdoba.

La docente se encuentra delante del grupo clase, a un costado del pizarrón, con un dado de cartón en sus manos. Entrega el dado a uno de los alumnos que está en los bancos de la primera fila. El niño tira el dado y lee la pregunta.

Alumno 5: ¿La lectura se trató de...?

Maestra: ¿De quién se trataba la primera lectura?

Grupo clase: De La cigarra y la hormiga.

Maestra: Tirá de vuelta vos, ahora tirá.

Alumno 6: ¿Esta lectura me recuerda...?

Maestra: ¿A qué les recuerda esa lectura de La cigarra y la hormiga? ¿Les recuerda a alguna otra? (Observación, Hora más de Lengua, Escuela 4, 2023).

La **evaluación** que se realiza en la hora más es procesual, es decir, que permite realizar un seguimiento con retroalimentación inmediata para ver si se afianzaron o no los conocimientos. Linares (2019) afirma que la jornada extendida privilegia la evaluación formativa, la cual posibilita a los docentes orientar la enseñanza y permite a los alumnos la regulación de sus aprendizajes.

En esa hora más no hago una evaluación para calificar, sí como yo te decía utilizo la hora para dar una actividad y comprobar si ellos afianzaron o no, una evaluación procesual. Sirve para el proceso en sí, pero no como una evaluación para calificar, así como le hacemos para el cuatrimestre, eso no (Entrevista, Maestra, Escuela 1, 2023).

Se encuentra una variedad de formatos y estilos de **planificación** de la hora adicional. En dos escuelas la planificación es emergente, depende de las necesidades de los alumnos y del docente, en una tercera hay una planificación que está integrada al resto y en una cuarta, hay una planificación aparte de la hora más.

Nosotros en nuestras carpetas tenemos que hacer una planificación extra para lo que es el taller. Pero siempre nos controlan en qué nos basamos, no es que hacemos una actividad colgada o suelta, sí o sí tiene que estar relacionado con lo que estamos dando (Entrevista, Maestra, Escuela 1, 2023).

Son tres divisiones. Los primeros meses, nosotras planificábamos juntas. Pero después, bueno... yo me di cuenta de algunas necesidades específicas de mi grupo. Entonces, ya planifico sola y, o sea, yo trabajo así en mi grado porque tengo las cuatro áreas (Entrevista, Maestra, Escuela 2, 2023).

La planificación está integrada. El año pasado, tomamos como una cosa aparte, usábamos los cuadernillos, se trabajaba mucho con el libro Hacer Matemática como una planificación aparte. Este año, integramos porque de la forma que trabajamos el año pasado no nos alcanzaba el tiempo. Entonces, para no estar cortando y seguir al otro día, porque a los chicos por ahí les cuesta volver a enganchar, este año hicimos una sola. La hora extendida es parte de la jornada (Entrevista, Regente, Escuela 3, 2023).

En lo que concierne a las **valoraciones**, las docentes de las clases observadas manifestaron su cansancio, principalmente, cuando tienen doble jornada y el desinterés por el incremento en la remuneración. La ampliación del horario afectó a las horas destinadas a la planificación y al tiempo compartido con las familias.

En mi casa es menos el tiempo que tengo. Desde que salgo de la escuela siempre es hasta las 00 y un poquito más porque nunca terminamos de hacer todas las actividades que tenemos de la escuela. Y con el doble turno aún más porque son dos grados y uno tiene que adaptar, distribuir el tiempo. Pero también hay un tiempo que nosotros le quitamos a la familia, de poder compartir. Yo a veces hasta los fines de semana sigo haciendo cosas, la mayoría de nosotras, para poder llegar a una semana donde tenemos que tener nuestra clase preparada, los materiales que vamos a usar, el pensar que, si alguien se olvida de traer su material, de poder tener para poder trabajar de todos modos (Entrevista, Maestra, Escuela 3, 2023).

Situaciones similares fueron analizadas por Brabo y otros (2023) en relación a la ampliación horaria en la provincia de Corrientes en la primera etapa del 2022, Cardinale (2015) respecto a la jornada extendida en Río Negro (Argentina) y Sánchez Cerón y Corte Cruz (2017) en Tlaxcala (México).

Al principio, fue un inconveniente para los tutores, particularmente, los del ámbito urbano, porque tenían acomodados los horarios de los alumnos a sus horarios laborales. También, fue un problema para los clubes y otras instituciones educativas y culturales a las que los alumnos asistían cuando terminaban la jornada escolar por la tarde. Bernat (2019) señala que esto sucedió, en general, con la implementación de la jornada completa en distintas provincias del país.

Sí, hubo muchas quejas de los padres. Les cambió la vida, es como que estaban organizados de una forma y tuvieron que cambiar; quejas y pedidos: "Que no, que yo le voy a ir a buscar antes de la hora extendida". Hasta que logramos que entiendan y se acomodaron como pudieron, sobre todo también los que vienen al turno tarde, esos se quejaron mucho de la hora extendida porque los hijos salen y para las 18 ellos ya estaban en el club haciendo fútbol, básquet, inglés, danza, todas esas cosas que hacen los chicos hoy. Y el problema es que al salir 18:20, de aquí a que llegaban a sus casas, les cortaba esa parte. Creo que hasta los clubes tuvieron que adaptarse al horario extendido (Entrevista, Regente, Escuela 3, 2023).

## Conclusiones

En las instituciones observadas en las que la hora más está al principio de la jornada, se advierte un formato distinto al resto de las horas. En ella se enseña y se aprende en un ambiente más relajado y se propician actividades lúdicas. A los niños se los observa predispuestos y con una mayor motivación que en las horas de clases habituales, aunque a veces no están claras las reglas de los juegos propuestos o el sentido formativo.

En las escuelas donde la hora más está al final se utiliza el libro del programa Libros para Aprender. En este horario, los niños manifiestan estar más cansados, a veces con hambre, dolor de cabeza o directamente empiezan a juntar sus útiles para irse.

En la mayoría de las horas observadas se enseña, se aprende, se fortalecen capacidades y contienen a los alumnos. En definitiva, gran parte del éxito del tiempo que se agregó depende de las estrategias que implemente el docente, sea o no taller, se juegue o no.

Generalmente, se advierte una apropiación del dispositivo de formación implementado por el Ministerio. Hay una demanda de mayor acompañamiento con la realización de más cursos de capacitación y la producción de otros documentos.

Quedan pendientes algunas preguntas para seguir profundizando. Además del formato taller y del juego, ¿qué otros formatos, dispositivos o actividades pueden favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Podrían pensarse en nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje de aulas extendidas más allá de las paredes físicas? ¿Cómo se adaptan los contenidos a los distintos públicos infantiles? ¿Cómo generar documentos pedagógicos que orienten a los docentes en sus prácticas pero que a la vez promuevan su autonomía? ¿Cómo sostener la reflexión continua sobre la propia práctica para lograr empoderar a los docentes? ¿Cómo mantener la coherencia entre los diseños curriculares y la propuesta editorial? ¿Cómo se relacionan la formación inicial con la formación continua de los docentes?

## Referencias bibliográficas

Alaniz, N. B. y Ferreira, B. F. (2018). *El programa provincial Jornada Extendida*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad de Villa María. [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1962](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1962)

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Libros para aprender*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/libros-para-aprender>

Basualdo Moine, G. (2019). *Análisis del proyecto de Jornada Extendida en CABA como un caso de innovación educativa*. (Tesis de Licenciatura). Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/16652>

Bernat, G. A. (2019). *La Jornada Escolar Extendida: experiencias en escuelas argentinas*. (Tesis de Maestría). Universidad Torcuato Di Tella. [https://repositorio.utdt.edu/bitstream/handle/20.500.13098/11307/MPP\\_Bernat\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.utdt.edu/bitstream/handle/20.500.13098/11307/MPP_Bernat_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Brabo Guerra, R.; Alcalá, A.; Ostolaza, S.; Pagnoni, V. (2023). *Informe de relevamiento. Impacto preliminar de la aplicación del programa "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida (RM N° 3956/22) en escuelas primarias de la provincia de Corrientes*. Dirección General de Nivel Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. <https://drive.google.com/file/d/1SEOATD65n0zKBxvR9kw8-pTDCf0i5aLy/view?usp=sharing>

Cardinale, L. (2015) Escuelas de Jornada Extendida ¿Conveniencia u Oportunidad? *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*. 9(1), 95-109 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155492>

Castro, A.; Zabala, E. y Cortez, M. S. (9 al 11 de octubre de 2013). La Jornada Extendida ¿un espacio para la inclusión educativa? *VIII Jornadas de Investigación en Educación "Educación: derechos, políticas y subjetividades"*. Universidad Nacional de Córdoba. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18016/Ponencia\\_Castro\\_Zabala\\_Cortez\\_CIFFyH\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18016/Ponencia_Castro_Zabala_Cortez_CIFFyH_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Claus, A.; Iotti, A. y Sangiacomo, M. (3 al 5 de diciembre de 2014). Construcción de información para la toma de decisiones: la política de Extensión de la Jornada Escolar en la provincia de Buenos Aires. *VIII Jornadas de Sociología*. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54711>

D'Andrea, A. M.; Buontempo, M. P.; Núñez, G. S. (2019). *Aulas abiertas. Relatos de práctica de enseñanza en escuelas de Resistencia y Corrientes*. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste (EUDENE).

Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Infancia. Preservar el tiempo de infancia. *El monitor de la educación*, 5 (22), 25-27. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2009\\_n22.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n22.pdf)

Fernández, M. S. (2017). Escuelas primarias con ampliación de la jornada escolar y familias monoparentales: reconfiguraciones de prácticas y sentidos en torno a la escolarización de niños. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 14(2), 40-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248982>

Ferreira, H. (2017). Más tiempo, experiencias diversas y otros espacios en la educación primaria: reflexiones en torno a la jornada extendida en la provincia de Córdoba, Argentina. En L. Mantilla; A. Stolkiner y M. Minnicelli (Comps.) *Biopolítica e Infancia. Niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*, 305-332. Coordinación Editorial [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2017/biopolitica\\_e\\_infancia.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2017/biopolitica_e_infancia.pdf)

Flores, G. E. (2023). Jornada Extendida en tiempos de pandemia por Covid-19: aportes para repensar el currículum desde la investigación educativa. *Revista Nuestro NOA*, (16). <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistanuestroa/index.php/NuestroNOA/article/view/103>

Gimeno Sacristán, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Morata.

Goetz, J. P.; LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Morata.

González, L. M. (2016). *Más tiempo en la escuela... ¿Mejor educación?* (Tesis de Licenciatura) Universidad Empresarial Siglo XXI <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13124/GONZALEZ%20Laura%20Mabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jable, M.; Martorina, N. y Vallejos T. (2016). *Jornada Extendida en Escuelas primarias de Morrison y Bell Ville. Una aproximación a las representaciones de Directoras, Docentes, Padres y Estudiantes*. Universidad de Villa María.

Kisilievsky, M.; Zapata, C.; Fridman, M.; Rinaldi, L.; Novembre, A.; Díaz, A.; Gaspar, P.; Gurevich, R.; Scaltritti, M.; Evans, M. y Hanza, S. (2019). *Estudio nacional 2016-2017. Prácticas de enseñanza en el contexto del aula en los niveles primario y secundario*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Instituto Nacional de Formación Docente.

Linares, R. X. (2019). *Las formas escolares en Jornada Extendida*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Villa María. [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1975](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1975)

Ministerio de Educación de Argentina. (24 de agosto 2022). Resolución N° 426/22. Implementación de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_431-22.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_431-22.pdf)

Ministerio de Educación de Corrientes. (15 de julio 2022). Resolución N° 3353/22. Conformación de equipo técnico y nómina de escuelas con extensión horaria.

Ministerio de Educación de Corrientes. (30 de agosto 2022). Resolución N° 3956/22. Nómina de escuelas con extensión horaria. Segunda y tercera etapa. <https://www.mec.gob.ar/servicios/normativas/>

Ministerio de Educación de Corrientes. (30 de agosto 2022). Resolución N° 3957/22. Marco Pedagógico e Institucional de extensión horaria. <https://www.mec.gob.ar/servicios/normativas/>

Mora, N. (2018). Programa Provincial "Preventores Juveniles". *Participación juvenil y prevención entre pares: una estrategia saludable*. Ministerio de Salud de Río Negro.

Muchiut, M.; Rinaudo, G. (2019). Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 17(17). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25295>

Muñoz, C.; Lira, B.; Lizama, A.; Valenzuela, J.; Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36 (2), 233-249 <https://www.redalyc.org/journal/180/18060566012/18060566012.pdf>

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de ser alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.

Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?* Homo Sapiens Ediciones. <https://www.studocu.com/es-ar/document/escuela-normal-superior-jose-manuel-estrada-isfd-no-163/literatura/libro-completo-el-abc-de-la-alfabetizacion-beatriz-pujato/41696751>



Romero, L., Colignon, L., Rougier, M. E. (2023). La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie9115605>

Sánchez Cerón, M.; Corte Cruz, F. M. S. (2017). Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 59-84. <https://ri.ibero.mx/handle/ibero/4893>

Sangermes Chihan, C., Tapia, N. A. (2022). *Concepciones de docentes de nivel primario sobre las trayectorias escolares en alumnos de instituciones educativas de jornada extendida o completa*. (Tesis de Licenciatura). Universidad del Gran Rosario. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/356>

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Fundación CIPPEC; Unicef Argentina. <https://www.cippec.org/publicacion/nuevos-tiempos-para-la-educacion-primaria/>

Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 9-36. <https://doi.org/10.15359/ree.16-3.1>

Vercellino, S. (2013). *La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar*. Universidad Nacional de Río Negro. [https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/85/1/vercellino\\_nhorizontes\\_UNRN\\_web.pdf](https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/85/1/vercellino_nhorizontes_UNRN_web.pdf)

Fecha de recepción: 25-4-2024

Fecha de aceptación: 1-7-2024



# Instrumento para la Evaluación del Desempeño de la Coordinación Académica (EDCA) en instituciones educativas de educación secundaria

Instrument for the Evaluation of Academic Coordination Performance (EDCA) in high schools

CORDERO REDONDO, Joan Javier<sup>1</sup>

Cordero Redondo, J. J. (2024). Instrumento para la Evaluación del Desempeño de la Coordinación Académica (EDCA) en instituciones educativas de educación secundaria. *RELAPAE*, (20), pp. 151-161.

## Resumen

En la introducción se presenta el problema de investigación sobre la figura de la coordinación académica en centros educativos de secundaria públicos de Costa Rica, asimismo su contexto, justificación y objetivos. A partir de la perspectiva de las buenas prácticas educativas, la gestión de centros y el liderazgo educativos, se plantea un instrumento para la evaluación del quehacer de la coordinación académica. En la metodología se indica que durante el proceso de investigación se consultó a dos personas con cargos directivos, dos personas docentes que fungen en la figura de coordinación académica y a dos grupos de docentes de dos liceos; la consulta se dio mediante la aplicación de entrevistas a profundidad en los dos primeros segmentos y un cuestionario al segmento del cuerpo docente. Entre los resultados y discusiones se tiene que el planteamiento de este instrumento obedece, entre varias razones, principalmente al vacío de la evaluación del desempeño de la coordinación académica, en cuanto a lo que desde la gestión curricular y pedagógica supone. La propuesta del instrumento tiene sus respectivos objetivos, precisiones conceptuales y descripción de componentes; asimismo tiene los principios teóricos sobre la evaluación y la administración educativa como servicio público. Se concluye que, para el desempeño, valoración (evaluativa) y desarrollo del cargo de la coordinación académica, así como para la mejora del desempeño profesional y académico, la implementación de un determinado método de evaluación resulta oportuna.

**Palabras Clave:** coordinación académica, enseñanza secundaria, evaluación, liderazgo pedagógico.

## Abstract

The introduction presents the research problem concerning the role of academic coordination in public secondary schools in Costa Rica, along with its context, justification, and objectives. From the perspective of good educational practices, school management, and educational leadership, an instrument for evaluating the performance of academic coordination is proposed. The methodology indicates that during the research process, two individuals in managerial roles, two teaching staff members serving as academic coordinators, and two groups of teachers from two high schools were consulted. The consultation involved in-depth interviews with the first two segments and a questionnaire with the teaching staff segment. Among the results and discussions, the development of this instrument is primarily driven by the lack of performance evaluation for academic coordination concerning curricular and pedagogical management. The proposed instrument outlines its objectives, conceptual clarifications, and component descriptions, alongside theoretical principles on evaluation and educational administration as a public service. It is concluded that the implementation of a specific evaluation method is timely for enhancing the performance, assessment, and professional and academic development of academic coordinators.

**Keywords:** academic coordination, secondary education, evaluation, pedagogical leadership.

<sup>1</sup> Universidad de Costa Rica, Escuela de Filosofía, Formación Docente y Administración Educativa, Argentina/ joan.corderoredondo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4288-8242>

## Introducción y objetivos

Este artículo plantea la propuesta denominada instrumento para la “Evaluación del Desempeño de la Coordinación Académica” (EDCA), en instituciones educativas de educación secundaria en Costa Rica. Y deriva de los resultados y análisis de una investigación de mayor envergadura desarrollada durante el año 2022 en dos centros de educación secundaria públicos de Costa Rica; se trató del Liceo Vicente Lachner (LVC) y el Liceo Occidental (LO), pertenecientes al Circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de Cartago (DREC), Costa Rica, Centroamérica. Dentro del marco referencial del problema de investigación el estudio se centró en la gestión de los centros educativos con recurso en el quehacer de la Coordinación Académica (CA) y el liderazgo educativo. La investigación analiza la relación entre el modo en que la gestión educativa tiene realización, sostenibilidad y se implementan ciertas prácticas educativas según la CA y el liderazgo educativo. La CA es una figura que toda institución educativa de secundaria pública en Costa Rica tiene, su marco regulatorio está dado por la Circular DVM-029-2008 (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2008<sup>2</sup>).

El fin que se persigue con la elaboración y presentación del instrumento para la EDCA es identificar si se cumplen con los requerimientos mínimos de la función de la CA en los centros educativos, a partir de la doctrina reglamentaria, los hallazgos de investigación, bibliografía contemporánea y retos educativos costarricenses. No obstante, el instrumento puede aplicarse a otros centros educativos en virtud de cierta contextualización.

Desde un punto de vista jurídico, este instrumento es un mecanismo de rendición de cuentas de la administración pública, de acuerdo con el artículo 11 de la Constitución Política (Asamblea Nacional Constituyente, 1949); el cual a su vez responde a un mecanismo de enlace en reconocimiento de que, la dirección pedagógica es competencia de la persona directora en el puesto y la figura de CA es auxiliar, de acuerdo con el artículo 125 del Código de Educación (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1944). De modo que la propuesta cobra coherencia jurídica y pretende ser un instrumento que materialice ambos elementos teóricos jurídicos en beneficio de la educación y en función del interés público, de acuerdo con el artículo 113 de la Ley General de la Administración Pública (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1978). La propuesta entonces sirve a la dirección educativa y a la CA para la identificación en el cumplimiento de los requisitos de la función.

El uso teórico de las “buenas prácticas educativas” en el marco de esta investigación es importante porque se identifica con la teoría de la gestión educativa e intenta posicionar una variante teórica que ha sido omitida en los estudios de la administración pública educativa desde la perspectiva del Estado y de las instituciones públicas. Si bien la teoría de las buenas prácticas educativas se relaciona al ámbito jurídico del procedimiento legal, de la actuación de la administración y de la CA, la implementación de éstas no es solo un asunto de naturaleza jurídica sino principalmente de liderazgo educativo administrativo del servicio educativo público estatal (pedagogía y el aprendizaje).

El liderazgo educativo se entiende como la disposición y uso de ciertos recursos cognitivos y de conocimiento que lo sustentan, por lo que el liderazgo educativo depende de la disposición de recursos cognitivos, de conocimiento y de herramientas hermenéuticas para atender los procedimientos de la administración pública y los retos educativos, desde el punto de vista de la CA de los centros educativos de secundaria. La gestión educativa, el liderazgo educativo y los recursos interpretativos del acto administrativo que conciernen a la CA se relacionan. Y conjugados procuran la implementación de buenas prácticas educativas en los centros. Además, las buenas prácticas se relacionan con la consecución de gestar prácticas educativas de calidad como servicio público estatal. De modo que la novedad del objeto de estudio radica en relacionar el liderazgo educativo direccional y la CA, entendiendo que ambas figuras constituyen el desarrollo de una gestión educativa enfocada en los retos pedagógicos didácticos.

La administración de la educación es gestión educativa en la medida en que basa sus actos singulares dentro de una estructura de mayor envergadura que el acto mismo. Es decir, que la gestión educativa recurre, en última instancia, a la consideración y consecución de proyectos y programas, de políticas educativas y sociales, y a políticas curriculares para orientar y determinar su actuar en consecución de la resolución de retos educativos, nacionales e internacionales. La gestión educativa trata de la capacidad por orientar los actos específicos de la administración educativa en función de implementar e igualar éstos con las buenas prácticas educativas, el liderazgo y los retos educativos y la CA (Cordero, 2023).

La actuación de la administración de la educación debe recurrir al conocimiento para decidir su actuar, pero también debe actuar en consideración de las necesidades de la sociedad y de los intereses particulares; a su vez, debe generar sus actos en línea interpretativa del tiempo futuro, pero con arreglo en tiempo presente. El VII informe del Estado de la Educación expresa el asunto de la siguiente manera: el país tiene la “necesidad ... de acometer los desafíos pendientes con entusiasmo y tenacidad, para lograr una educación de calidad a la que puedan acceder todos sus habitantes, sin

---

<sup>2</sup> Para el año 2023, Costa Rica registró 740 colegios públicos en todo su territorio, los cuales recibieron a más de 353.600 estudiantes en la actualidad.

distingos de ningún tipo y como herramienta fundamental para el perfeccionamiento de la democracia costarricense” (PEN, 2019, p. 9.).

La gestión de los centros educativos públicos de secundaria debe actuar en función del desarrollo de las políticas curriculares y pedagógicas, aunque también en función de las realidades sociales, cívicas, tecnológicas y económicas del país en tiempo presente, pero, en proyección a tiempo futuro. Alcanzar los ideales y principios axiológicos de la sociedad, en mediación con lo propuesto (o supuesto) por la nación y en conjunción con los objetivos, así propuestos por la administración educativa, es un desafío, ya que cada administración obedece a la sociedad que la sustenta y a las necesidades por las cuales resulta útil y sirve. (Cordero, 2023).

La importancia otorgada al desempeño de la CA radica en que desde su actuar se pueden acometer los cambios, transformaciones e innovaciones a nivel del centro educativo en función de la política pública educativa. Estas actividades se lideran y la persona administradora educativa asume la dirección. Su papel en el quehacer pedagógico y administrativo puede determinar en gran medida el proyecto educativo y sus respectivos programas. Su actuar (u omisión) influye en el progreso (o no) de la comunidad educativa, de la sociedad, del país y de los individuos, personas y ciudadanos, con arreglo en equilibrar la realidad con la expectativa, y el *status quo* con el cambio.

Las categorías y variables que integra el instrumento para la evaluación de desempeño de la CA son esenciales para la consecución de los objetivos curriculares y de educación de calidad para la comunidad educativa. Derivan del análisis de las categorías y unidades trazadas en la investigación, de las consultas realizadas a las personas, la literatura y el panorama general de los centros educativos. Para la sociedad, la gestión de los centros educativos, mediados por prácticas educativas, con recurso en el quehacer CA y el liderazgo pedagógico directivo, son fundamentales para el ejercicio de la gobernanza, transparencia y eficiencia. De modo que la administración educativa asume una completa responsabilidad de cara a la sociedad por el llamamiento de formar ciudadanía, personas de libre pensamiento, creativas, de responsabilidad cívica, de generación de oportunidades y del buen-vivir. La responsabilidad es tanto a nivel social como individual; la administración educativa asume responsabilidad con el individuo (persona estudiante) en la medida que coadyuva a la generación de las condiciones objetivas para que se dé la condición subjetiva del interés personal.

Por su naturaleza constitutiva, los múltiples actos que acomete un profesional en administración educativa, con tal de direccionar la organización, configuran el modo de gestión educativa de los centros educativos. Para direccionar un centro, el quehacer de la CA y el liderazgo pedagógico directivo permiten atender y dirigir la respectiva situación, usando diferentes procedimientos -asociados a la disposición de conocimientos- que optimicen los recursos en el servicio público educativo.

Por estas razones se hace necesario que las personas profesionales en administración de la educación posean conocimiento de los aspectos sustantivos en el quehacer de la CA y el liderazgo educativo; de modo que permitan implementar prácticas educativas orientadas a la consecución de procesos educativos innovadores, que atiendan las necesidades escolares dentro de un paradigma educativo actual, nacional e internacional; y con énfasis en la pedagogía y en el diseño didáctico, y que también permita direccionar el centro en función de lo complejo del sistema educativo, sus objetivos, su teleología y de los principios de eficiencia, uso de la ciencia y la técnica.

Es posible determinar que la gestión de los centros educativos públicos, con amparo en el quehacer de la CA y el liderazgo educativo, pueden ser determinantes en la constitución de buenas prácticas educativas. En función de la administración de los recursos del sistema educativo y la gestión de los centros educativos de secundaria pública, es de vital importancia los actos de planificación para con la consecución de programas, proyectos y objetivos de naturaleza pedagógica y curricular. Gestar y propiciar educación de calidad significa acercarse a responder y resolver las demandas y expectativas sociales de la nación y de los individuos que la componen y conforman.

De modo que gestionar educación desde el liderazgo educativo, con amparo en el quehacer de la CA, en procura de la identificación de buenas prácticas educativas y pedagógicas, y bajo el resguardo de los principios fundamentales de la administración de los servicios públicos (de continuidad, eficiencia y adaptabilidad), son un requisito inherente a la necesidad educacional, pero también una instancia concéntrica de referencia de conformidad con la ciencia, el conocimiento, la justicia, la lógica y la conveniencia.

Debido a que en la gestión de los centros educativos influye el modo de liderazgo educativo y los recursos cognitivos de conocimiento sobre el quehacer de la CA, a mayor conocimiento del espectro de las buenas prácticas educativas pedagógicas se disponga, mejores interpretaciones pueden acometerse para favorecer la toma de decisiones en función de la calidad del servicio educativo y su sustentabilidad.

De modo que la pretensión de analizar la realidad y modificarla, a partir de la gestión, el liderazgo y el quehacer de la CA, obedece al supuesto de que con dichas categorías pueden generarse ciertos actos efectivos en línea consecutiva



y derivada de la administrativa pública, las buenas prácticas educativas y el liderazgo pedagógico. Por tanto, esta investigación tiende a relacionarse a un ámbito propio de la administración educativa: la gestión, el liderazgo de la persona con cargo directivo en los centros educativos y la CA, en función del desarrollo de un óptimo servicio público educativo.

## Método

Durante el proceso de investigación se consultó a dos personas con cargos directivos, dos personas docentes que fungen en la figura de CA, y a dos grupos de docentes del LVL y del LO. La consulta se dio mediante la aplicación de entrevistas a profundidad en los dos primeros segmentos, y un cuestionario al cuerpo docente. Los instrumentos consultaron sobre la CA, el quehacer y las relaciones entre esta y la dirección educativa. Las entrevistas consultaron inicialmente información de la persona en el cargo, y posteriormente consultó, por medio de 18 preguntas, sobre la naturaleza, límites, alcances, funcionamiento y manera de evaluación del quehacer de la CA. La encuesta obtuvo información de la persona docente y posteriormente consultó las relaciones con la CA. Este instrumento se organizó en 25 ítems de acuerdo con una escala tipo *Likert*. De modo que la investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, también llamado naturalista, emergente, alternativo y constructivista, ya que busca comprender, entender e interpretar el sentido y significado de los actos humanos (Abarca, Alpizar, Rojas y Sibaja, 2013, p. 15). El enfoque de esta investigación fue mixto, de tal modo que durante el proceso se “recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos para responder a un planteamiento del problema.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 755).

A su vez, la investigación es, de acuerdo con Hernández et al., (2010), calificada como descriptiva. Participaron dos personas con cargos directivos, dos personas coordinadores académicos y dos grupos de docentes, según cada centro educativo. Por la naturaleza del paradigma interpretativo y del enfoque mixto, el diseño de esta investigación es descriptiva sobre un estudio de caso (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 44-47; Villabella, 2015, pp. 926-927). El diseño en investigación descriptiva hace refiere al abordaje general que se va a utilizar en el proceso de investigación (Hernández et al., 2010, p. 470), y alude a dos aspectos fundamentales: el método y las técnicas de investigación.

La entrevista es una técnica de recopilación de datos cualitativos que se caracteriza por ser sistemática y propositiva, es decir, se plantea en función de atender un determinado propósito. En términos generales, refiere a la interacción entre dos o más personas; una de ellas aborda mediante preguntas a la otra, con el fin de obtener información sobre cuestiones concretas planteadas del problema de investigación.

Para la investigación se tuvo como categorías y unidades de análisis: 1)- Las funciones que desempeña la CA en el centro educativo, 2)- Los espacios de conjunción de liderazgo pedagógico directivo y la CA, 3)- Los aspectos de potestad discrecional que ejerce la CA, y 4) Los mecanismos por los cuales la dirección institucional evalúa la gestión pedagógica de la CA.

A partir de los resultados se analizó que el quehacer de la CA se asocia a las funciones, actividades y tareas asignadas en la Circular DVM-029-2008 (MEP 2008). Las funciones que realiza la CA son las propias del cargo, el cual tiene por responsabilidad asesorar al cuerpo docente institucional en la programación, organización y asesoramiento en actividades pedagógicas y materia curricular. Los espacios de conjunción entre el liderazgo pedagógico directivo y la CA tienen suceso cuando se planifican y organizan actividades académicas y curriculares. También cuando se toman decisiones, hay comunicación entre las partes, se resuelven problemas y se administra el servicio educativo dentro del marco de la ley y la política educativa. Las actividades que la CA acomete como actos del quehacer de la CA se asocian al quehacer y naturaleza de la CA. De modo que el quehacer de la CA es legal, y desde la perspectiva de la potestad discrecional y el liderazgo educativo, los actos acometidos siguen la línea emanada en la Circular DVM-029-2008 (MEP 2008), siendo actos dentro del margen de libertad de apreciación que goza la administración en el ejercicio de las potestades discrecionales.

## Resultados y discusión

Las direcciones educativas carecen de un mecanismo o sistema de evaluación del quehacer de la CA. De modo que el enjuiciamiento que realiza la dirección sobre la gestión de la CA tiene suceso mediante análisis de informes y reuniones entre las partes. También lo hace mediante la observación directa de las actividades académicas y curriculares

desarrolladas durante el curso lectivo. En las entrevistas no se hace referencia a los planes institucionales anuales y quinquenales. Tampoco se hace referencia a perspectivas ni objetivos ministeriales (MEP).

**Tabla 1. Tareas realizadas por la coordinación académica de acuerdo con la Circular DVM-029-2008 “Naturaleza del Trabajo de Coordinación Académica” (MEP 2008), según centros educativos**

| <b>Tareas según la Circular DVM-029-2008 “Naturaleza del Trabajo de Coordinación Académica” (MEP 2008).</b>   | <b>Liceo Vicente Lachner</b> | <b>Liceo Occidental</b> |
|---|------------------------------|-------------------------|
| 1.Colabora en las actividades curriculares.   | Lo realiza.                  | Lo realiza.             |
| 2.Promueve y capacita al personal docente en aspectos curriculares procurando la actualización e innovación de los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje.   | No lo realiza.               | No lo realiza.          |
| 3.Propicia estrategias óptimas para el desarrollo integral de los y las participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.   | No lo realiza.               | No lo realiza.          |
| 4.Coordina, planifica y da seguimiento a programas de desarrollo curricular a nivel institucional.  | Lo realiza.                  | Lo realiza.             |
| 5.Organiza reuniones, cuando sea necesario, con los departamentos especializados, para proponer estrategias y técnicas que contribuyan al mejoramiento curricular.  | No hay mención.              | No hay mención.         |
| 6.Da seguimiento al desarrollo de las actividades curriculares del personal docente e informa los resultados a la Dirección.  | Lo realiza.                  | Lo realiza.             |
| 7.Realiza un diagnóstico de las necesidades de formación profesional para promover procesos de capacitación y actualizar al personal. Coordina con las diversas instituciones procesos de capacitación tanto para el personal docente, los estudiantes y las familias que así lo requieran.   | No lo realiza.               | No lo realiza.          |
| 8.Colabora en conjunto con el Comité de Evaluación y el Departamento de Orientación en el análisis cuantitativo y cualitativo del rendimiento en cada asignatura y nivel, para promover estrategias por departamento que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.   | No lo realiza.               | Lo realiza.             |
| 9.Asesora y orienta al personal docente en el cumplimiento de las directrices curriculares establecidas por el MEP.   | No hay mención.              | No hay mención.         |
| 10.Facilita al personal docente los programas de estudio y otros documentos que requieran en la labor docente.  | No hay mención.              | No hay mención.         |
| 11.Recibe y revisa el planeamiento didáctico de los y las docentes y da recomendaciones pertinentes.  | Lo realiza.                  | Lo realiza.             |
| 12.Participa en reuniones mensuales con la dirección del Centro Educativo o en el momento en que así lo requiera la dirección, con el fin de informar sobre la marcha regular de la institución y valorar situaciones propias del quehacer institucional, vinculante al puesto; además de proponer acciones que propicien el logro de objetivos curriculares. | Lo realiza.                  | Lo realiza.             |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entrevista y circular DVM-029-2008 “Naturaleza del Trabajo de Coordinación Académica” (MEP 2008).

El aporte hacia la consecución de claridad y la descripción de la naturaleza y tareas de la CA realizado mediante la Circular DVM-029-2008 “Naturaleza del Trabajo de Coordinación Académica” (MEP 2008) fue importante; pero debido a la desatención desde el año 2008, los aportes sobre el cargo han sido pobres y poco atinados. Esto porque se ha confundido la oportunidad de concebir en el trabajo de la CA un elemento científico (educación y currículo) y artístico (didáctico) asociado a la consecución de la calidad de la educación pública mediante la formación, capacitación y preparación.

De lo cual se sigue que no existan en el LVL y en el LO un mecanismo de la dirección institucional para evaluar la gestión pedagógica de la CA. Lo que a su vez impide verificar el espectro de las buenas prácticas educativas (Armijo, 2004; Sistema Regional de Información sobre Buenas Prácticas de Gestión Pública en América Latina y El Caribe [SIPAL], 2014). Desde este punto de vista, el quid del asunto, ahora, no radica en saber, hallar, descubrir o deducir qué tareas realiza la CA. Incluso determinar la naturaleza de la CA, entendiéndose precisarla a partir de la Circular DVM-029-2008 “Naturaleza del Trabajo de Coordinación Académica” (MEP 2008), no implicaría una mejora al vacío del problema sustantivo de la CA en el LVL y en el LO.

El problema sustantivo de la CA en el LVL y en el LO es la ausencia de formación, capacitación y preparación desde el Viceministerio Académico y del Departamento de Secundaria Académica para la ostentación del cargo y para la consecución de un servicio educativo de calidad, de acuerdo a la teoría de buenas prácticas educativas (Armijo, 2004; SIPAL, 2014), la administración educativa (Chiavenato, 2006; Martínez, 2012), el profesional en administración educativa (Carvajal 2015, Cons 2004 y García et al., 2000), la CA (MEP, 2008; Mora, 2011;) y el liderazgo pedagógico (Montecinos, Aravena y Tagle 2016; OCDE, 2013).

Este ha sido el principal error por omisión. Ya que el nombramiento y ostentación del cargo de CA rápidamente debe superar el procedimiento de constitución (que quede en firme) para avocarse en el desarrollo curricular y didáctico orientado hacia la calidad educativo. Para tales efectos, los procedimientos dados mediante circulares han sido redundantes y desatentos en cuanto a la formación, la capacitación y la preparación de la CA, en detrimento de la CA y el liderazgo educativo del LVL y del LO.

Para desarrollar el cargo de la CA, así como para la mejora del desempeño profesional y académico, la instalación de un determinado método de evaluación resulta oportuno. A un mismo nivel importa los conocimientos y competencias en el campo jurídico de la educación y su administración (Carvajal 2015). Pero también la integridad en la valoración del desempeño y la relación con otras dimensiones del quehacer educativo se debe considerar en este método valorativo. Sin embargo, el LVL y en el LO no hay un método o instrumento para la valoración específica del desempeño de la CA. El supuesto es que se evalúa para conocer y se conoce porque es importante disponer de información para tomar decisiones que coadyuven en la mejorar del desempeño y en procura de la calidad educativa y de los objetivos educativos nacionales.

### **Instrumento para la Evaluación del Desempeño de la Coordinación Académica (EDCA) en instituciones educativas de educación secundaria**

El instrumento para la EDCA parte de los hallazgos obtenidos sobre valoración de las personas que ocupan el rol de la CA y las direcciones del LVL y el LO; pero también del análisis de la doctrina y naturaleza de la coordinación, así como de la literatura contemporánea sobre la propia figura y de la educación secundaria nacional. De modo que deriva del planteamiento de investigación y de la consideración de la importancia brindada a la realidad narrada por los participantes durante el proceso.

Todas las áreas que componen el instrumento tienen un indicador numérico que brinda una valoración cuantitativa al desempeño de la CA en temas de actividades curriculares y en la mejora de los planeamientos didácticos. Estos temas implican la participación, comunicación y coordinación con el cuerpo docente de la institución, lo que también permite reforzar el rol de la CA -la cual debe tener en consideración las habilidades requeridas para tener mayores alcances desde CA.

Por otra parte, la utilización del instrumento para la EDCA también permite estandarizar las labores que realiza la CA: ser fuente de registro de buenas prácticas educativas, de áreas de mejora y de oportunidades a las que se enfrenta el rol de la CA en la institución educativa. Pero ahora desde la perspectiva de las funciones taxativas, expectativas y elementos a evaluar. En general, el instrumento sirve como referente de la evaluación docente a este nivel de gestión.

Los objetivos al construir el instrumento para la EDCA son: 1. Fortalecer la gestión educativa de los centros educativos públicos de secundaria costarricenses, mediante la mejora del alcance y efectividad de la CA y 2. Proveer una herramienta evaluativa a las direcciones administrativas que permita conocer los resultados de la gestión pedagógica de la CA.

En cuanto a las dimensiones y factores determinantes de las evaluaciones y del desempeño de los trabajadores, Aşkun, Çizel y Ajanovic (2021) definieron 4 dimensiones que se mantienen por lo general en las evaluaciones de desempeño: rendimiento en tareas, rendimiento contextual, rendimiento adaptativo y comportamiento laboral contra productivo (p. 30). En el instrumento planteado, se evalúan los aspectos relativos al rendimiento en tareas, el rendimiento contextual



a partir de la efectividad del rol, así como los aspectos de carácter adaptativo que son requeridas para esta posición en el trabajo en equipo con el cuerpo docente y la dirección administrativa. Al mismo tiempo, debe considerarse que el desempeño de un docente o colaborador en general puede estar relacionado con múltiples factores. La gestión educativa tiene un amplio margen de acción para asegurar el adecuado instrumento o medio de evaluación para cada posición, inclusive en ocasiones es requerido tener capacidad de modificar o realizar adaptaciones para motivar y asegurar mayor productividad del colaborador. Esto implica tener presente la necesidad de mantener una estrecha relación entre los elementos que constituyen las evaluaciones.

Nien-Wei, Hui-Min y Tsang-Kai (2022), destacan que el ajuste correcto del trabajo a la persona tiene un impacto positivo en el rendimiento del empleado. Este aspecto es determinante y más importante en una posición cuya formalización y claridad de alcance no se encuentra definido, como es el caso de la CA, a excepción de lo indicado en la Circular DVM-029-2008, "Naturaleza del Trabajo de Coordinación Académica" (MEP 2008). En esta materia, Leyva-Del Toro, De Miguel-Guzmán y Pérez-Campdesuñer (2016), plantearon un diseño para conjuntar procesos, posiciones y objetivos de la organización, de forma que se adopte a una visión sistémica.

Otros autores mantienen enfoques más críticos, como Murphy (2020), quien plantea cuestionamientos a las evaluaciones subjetivas para conocer el desempeño de un empleado y cuestiona que en todos los casos la retroalimentación obtenida sea asumida por los empleados y se traduzca en mejora. A partir de esta consideración es que el formulario presenta indicadores cuantitativos, de forma que el valor subjetivo dado a la evaluación sea el menor posible.

De la misma forma, debe tenerse en consideración que las evaluaciones de desempeño son fundamentales para el éxito de cualquier gestión, ya sea en el ámbito empresarial o académico, en el entendido también de que esta área del conocimiento "(...) proviene de la administración y es un campo de estudio emergente que requiere de la realización de investigaciones educativas que le permitan afianzar sus características como propias y particulares" (Flores, 2021, p. 20). La gestión educativa aún debe idear mejores formas y más efectivas de fortalecimiento de la gestión de acuerdo con el contexto educativo.

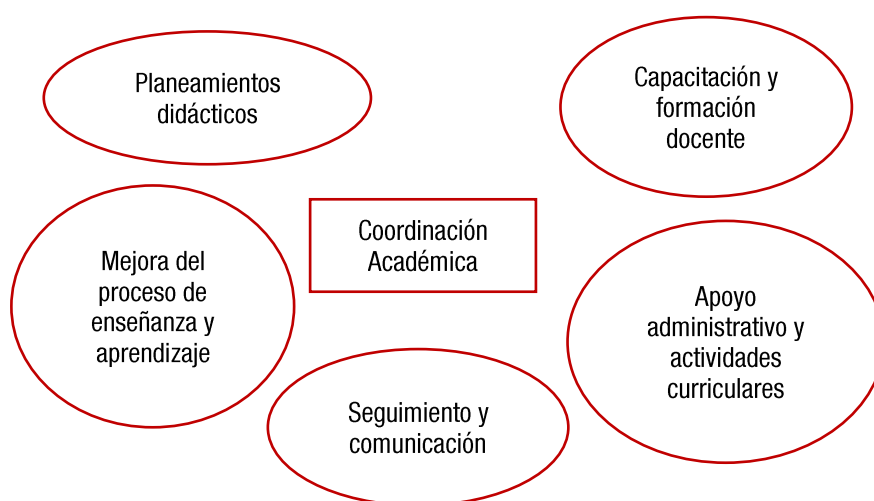
El instrumento encuentra fundamento teórico en cuanto contribuye al monitoreo y seguimiento de la labor docente en un rol fundamental en el sistema educativo. Así, "en tanto proceso sistemático de seguimiento y evaluación, los sistemas de monitoreo no solo contribuyen a la realización del derecho a la educación, sino que constituyen, también, una instancia útil para el conocimiento y fortalecimiento del sistema educativo" (UNICEF, 2016, p. 100). Esto depende, sin embargo, de la acción concreta y planificada que tomen los centros educativos con los resultados del instrumento propuesto.

El instrumento tiene una primera sección que recopila aspectos generales de la persona evaluadora, de la persona evaluada, la fecha de realización, el centro educativo y la dirección regional educativa. Posteriormente, se divide en otras áreas de evaluación, las cuales corresponden, en gran medida, a las principales tareas identificadas en las CA que participaron de la investigación: el área de planeamientos o de la planeación didáctica; el área de apoyo administrativo y actividades curriculares; el área de apoyo o auxilio en lo relativo a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como labores de seguimiento y comunicación. En la primera sección de rubros a evaluar, se consideran elementos relativos a la cantidad de revisiones realizadas, proactividad de la persona a cargo de la CA en términos de propuestas sugeridas tras las revisiones de los planeamientos, con particular énfasis en la eficiencia y la pertinencia (necesidad real o inmediata de mejora), al considerar la cantidad de propuestas realizadas en contraposición con las ejecutadas efectivamente.

En la sección de apoyo administrativo se considera el apoyo en la confección de horarios, así como la cantidad de actividades curriculares propuestas en consideración de las ejecutadas, que permite también evaluar el alcance efectivo y la pertinencia de lo realizado por la CA. La sección 3, por su parte, refiere a la labor de la posición analizada en cantidad de capacitaciones ejecutadas, así como su alcance absoluto y relativo. En la sección relativa al auxilio que brinda la CA en la mejora de la enseñanza-aprendizaje, lo cual es dirigido por el director institucional, se evalúa la presentación de un reporte mensual con recomendaciones, lo cual es evaluado en términos de su alcance efectivo y su pertinencia para la mejora de dicho proceso en las instituciones educativas. Por último, el formulario consulta por la presentación del informe mensual de labores durante todos los meses del período lectivo que esté siendo considerado. Asimismo, se consulta por la cantidad de sesiones entre la CA y la dirección de la institución educativa. La siguiente figura sintetiza las áreas a evaluar consideradas.



Figura 1. Esquema de evaluación de la Coordinación Académica



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Instrumento para la Evaluación del Desempeño de la Coordinación Académica.

| Aspectos generales   |  |
|--|--|
| Identificación de jefe inmediato.  | <i>Escriba el id del supervisor/a.</i>             |
| Nombre de jefe inmediato.  | <i>Escriba el nombre.</i>                          |
| Nombre de la persona evaluada.   | <i>Escriba el nombre de la persona evaluada.</i>   |
| Fecha.   | Fecha de Evaluación.                               |
| Centro Educativo.  | <i>Escriba el nombre de la institución.</i>        |
| Dirección Regional.  | <i>Escriba el nombre de la dirección regional.</i> |
| Área: Planeamientos didácticos.  |  |
| Cantidad de revisiones realizadas en el período lectivo.                         | Choose an item.                                    |
| Cantidad de propuestas/cambios sugeridos para mejora de planeamiento didáctico.  | Choose an item.                                    |
| Cantidad de propuestas/cambios ejecutados para mejora de planeamiento didáctico. | Choose an item.                                    |
| Alcance efectivo/pertinencia en mejora de planeamientos.                         | Propuestas sugeridas/Propuestas ejecutadas*100%.   |
| Área: Apoyo administrativo y actividades curriculares.                           |  |
| Contribución en la confección de horarios.                                       | Choose an item.                                    |
| Cantidad de actividades curriculares propuestas.                                 | Choose an item.                                    |
| Cantidad de actividades curriculares ejecutadas.                                 | Choose an item.                                    |
| Alcance efectivo/pertinencia de actividades curriculares.                        | Actividades/Actividades ejecutadas*100%.           |
| Área: Capacitación y formación docente.  |  |
| Cantidad de capacitaciones ejecutadas.   | Choose an item.                                    |
| Cantidad de docentes participantes.  | Choose an item.                                    |
| Alcance efectivo/pertinencia de capacitaciones.                                  | Total de docentes/Docentes participantes.          |

|  |   |
|--|---|
| <b>Área: Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.</b>  |   |
| Presentación mensual de informe de recomendaciones para mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. | Choose an item.   |
| Alcance efectivo/pertinencia de recomendaciones.   | Total de recomendaciones / Recomendaciones acogidas / ejecutadas. |
| <b>Área: Labores de seguimiento y comunicación.</b>  |   |
| Presentó informe mensual de labores.   | Choose an item.   |
| Cantidad de sesiones de coordinación con la dirección administrativa.                                | Choose an item.   |

Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta se construye al analizar los resultados obtenidos de la consulta con las CA de los centros educativos del LVL y del LO, con las direcciones educativas y cuerpo docente. Dicho instrumento suple un vacío, ya que no existe ningún mecanismo de evaluación formal de la persona docente que realiza las labores de la coordinación; tampoco existe un registro sobre el desarrollo de las áreas de oportunidad del rol de la CA, de la persona docente a cargo o del centro educativo respecto de las áreas de gestión de la CA.

Esta propuesta no tiene contravenciones de carácter legal, administrativa u operativo para ser ejecutado como insumo de mejora continua del centro educativo. Asimismo, esta evaluación no tiene mayor impacto en las evaluaciones ya creadas por el MEP para la labor docente. Por tanto, para aplicar esta propuesta se sugiere a la dirección educativa tener en cuenta las particularidades del centro educativo y las labores que ejecuta la CA. Si las tareas en algún momento no se ven reflejadas en las 4 áreas identificadas en esta propuesta, se sugiere plantear y construir nuevas propuestas con la CA.

La evaluación respecto de la efectividad, el buen uso y el alcance real de este instrumento de propuesta, deberá ser realizado por la dirección administrativa de los centros educativos, al menos 1 año después de su puesta en práctica para considerar aspectos como el seguimiento, el cumplimiento de metas y la mejora continua y progresiva de la posición y de la gestión de las áreas cubiertas por la CA. Al ser el instrumento de aplicación continua, es relevante considerar que deberá irse adaptando y actualizando, según sea requerido por la dirección administrativa del centro educativo en cuestión.

## Conclusiones

Para el desempeño, valoración (evaluativa) y desarrollo del cargo de la CA, así como para la mejora del desempeño profesional y académico, la implementación de un determinado método de evaluación resulta oportuno. También es oportuno los conocimientos y competencias en el campo jurídico de la educación y su administración (Carvajal 2015). La integridad en la valoración del desempeño y la relación con otras dimensiones del quehacer educativo debe ser considerado en este método valorativo. Sin embargo, el LVL y en el LO no hay un método o instrumento para la valoración específica del desempeño de la CA. El supuesto es que se evalúa para conocer y se conoce porque es importante disponer de información para tomar decisiones que coadyuven en la mejorar del desempeño y en procura de la calidad educativa y de los objetivos educativos nacionales.

Debe normalizarse el cargo de la CA, en el entendido que el buen desempeño en el ejercicio de las tareas de la CA es diferenciado de las cualidades y responsabilidad del puesto docente (Dirección General de Servicio Civil, 2022). La normalización del cargo debe suponer un momento general, abstracto y universal, pero también otro específico y concreto sobre la naturaleza y características de tareas; pero también sobre las dimensiones educativa de operación, los alcances y los límites de la coordinación. Para esto es importante y procedente dotar de rango legal (estatutario o reglamentario) a la CA. Esto permitiría que las personas que ostenten la figura de coordinación tengan en su haber formación y orientación profesional específica sobre el caso; además que debido a por su propio interés personal y profesional puedan optar por tal especialidad educativa.

El reto didáctico asociado a la creatividad, y que supone un manejo disruptivo del suceso de la cotidianidad de aula en el micro espacio (PEN 2017) de relación entre la persona docente y estudiantes, en el cual la CA puede aportar de sobremañera, se atiende en las condiciones de: a) mantener de base las 12 funciones (MEP, 2008), b) la formación profesional y excepcional (con rango ministerial y de puesto) de la CA, con amparo en la transferencia de conocimientos,

herramientas cognitivas y métodos válidos, y c) un liderazgo educativo con énfasis en el desarrollo de la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje (Montecinos et al., 2016). La implementación de prácticas educativas y administrativas con énfasis en el desarrollo de la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje, posicionaría a la CA del LVL y del LO como un médium entre el cuerpo docente y el ministerio en virtud de las referencias de teorías generales de educación y política educativa nacional y pedagógica.

La CA supone el reconocimiento de una epistemología singular para el ejercicio del cargo. De modo que la formación no debe darse solo en condiciones y situaciones de reacción (procedimiento para ocupar el cargo en situación excepción temporal) sino que es oportuna una formación planificada, inducida, evaluativa y progresiva sobre la construcción académica, pedagógica y profesional de la persona coordinadora académica. Una epistemología singular sobre la CA posibilita que las capacitaciones y formaciones se dirijan hacia la consecución de la calidad educativa de los centros escolares dentro del espectro de los fines y objetivos nacionales públicos. Pero también hace que la CA disponga de conocimientos específicos sobre la materia y habilidades desarrolladas para resolver en conjunción los asuntos, tareas y problemas pedagógicos.

Si la CA es lo que se expresa en la Circular DVM-029-2008, “Naturaleza del Trabajo de Coordinación Académica” (MEP 2008), y es lo que se desarrolla en la situacionalidad de los centros educativos estudiados, entonces debe entenderse como la principal instancia de transferencia de conocimiento sobre didáctica y los métodos de aprendizaje más actualizados y creativos. La CA asume, desde esta perspectiva, el desarrollo de la didáctica y de las metodologías óptimas, en la medida que forma al cuerpo docente y le trasfiere conocimiento (general y específico) sobre maneras de implementar el currículo mediante actividades de aprendizaje novedosas, comprobadas y creativas (MEP 2008).

El aporte científico de la CA en LVL y el LO es representado por las teóricas generales de educación expresadas en la política educativa nacional y en la política curricular actual, en la medida que capacita al personal docente, de acuerdo con la “Naturaleza del Trabajo de la Coordinación Académica” (MEP 2008). Pero también podría hacerlo en la medida que crea una instancia documental de la experiencia institucional sobre el desarrollo académico. Tal registro se ampara en el carácter evaluativo para la mejora del servicio educativo, de acuerdo con la teoría de las buenas prácticas educativas (Armijo, 2004; SIPAL, 2014), en la medida que representa una instancia histórica del desarrollo de las experiencias didácticas y académicas. Este registro posibilita la réplica de actividades de mediación didáctica orientadas al perfilamiento de calidad y creatividad con amparo en la teoría educativa.

## Referencias bibliográficas

- Abarca, A., Alpizar, F., Sibaja, G., & Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. EUCR.
- Armijo, A. (2004). Buenas prácticas de gestión pública en América Latina. *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Madrid.
- Asamblea Legislativa. (1944). *Código de educación*. Sistema Costarricense de Información Jurídica. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31486&nValor3=80855&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31486&nValor3=80855&strTipM=TC)
- Asamblea Legislativa. (1978). *Ley general de administración pública*. Sistema Costarricense de Información Jurídica. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=13231&nValor3=0&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=13231&nValor3=0&strTipM=TC)
- Asamblea Nacional Constituyente. (1949). *Constitución Política de Costa Rica*. Sistema Costarricense de Información Jurídica. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871)
- Aşkun, V., Çizel, R., & Ajanovic, E. (2021). Comparative Analysis of Factors Affecting Employee Performance According to Job Performance Measurement Method: The Case of Performing Artists. *Ege Academic Review*, 21(1), 29-45. <https://doi.org/10.21121/eab.874012>
- Carvajal, D. (2015). Requerimientos jurídicos de la administración de la educación a la luz de las exigencias de la administración educativa moderna. *Revista de Gestión de la Educación*, 5(1), 1-34.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw-Hill.
- Cons, N. (2004). La administración de la institución educativa. <http://www.observatorio.org/colaboradores/cons3>

- Cordero, J. (2023). *Análisis de la gestión de los centros educativos de secundaria, modalidad académica, con recurso en la potestad discrecional, el quehacer de la coordinación académica y el liderazgo educativo en el Liceo Vicente Lachner Sandoval y Liceo Occidental, circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de Cartago* [Tesis maestría profesional Universidad de Costa Rica]. <https://hdl.handle.net/10669/89686>
- Dirección General de Servicio Civil. (2022). *Clases y Especialidades Puestos Docentes (Título Segundo)*.
- Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Revista Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- García, N., Rojas, M., & Campos, N. (2000). *La Administración Escolar para el cambio y el mejoramiento*. EUCR.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Leyva-Del Toro, C., De Miguel-Guzmán, M., & Pérez-Campdesuñer, R. (2016). La evaluación del desempeño, los procesos y la organización. *Ingeniería Industrial*, 37(2), 164-177.
- Martínez, C. (2012). *Administración de organizaciones*. Unibiblos.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2008). *DVM-029-2008 Naturaleza del trabajo de coordinación académica*.
- Montecinos, C., Aravena, F., & Tagle, R. (2016). *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso editorial.
- Mora, C. (2011). Labor del coordinador académico en la gestión del currículo en las organizaciones educativas de secundaria pública. *Revista Gestión de la Educación*, 1(2), 1-34.
- Murphy, K. R. (2020). Performance evaluation will not die, but it should. *Human Resource Management Journal*, 30(1), 13-31. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12259>
- Nien-Wei Chou, Hui-Min Hsieh, & Tsang-Kai Hung. (2022). The Impact of Person-Job Fit on Job Performance: Job Involvement as Mediator, and Career Plateau as Mediated Moderator. *International Journal of Organizational Innovation*, 14(3), 115-133. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8e673296-39b5-4728-b366-7c516d763da2%40redis>
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2017). *VI Informe Estado de la Educación*.
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2019). *VII Informe Estado de la Educación*.
- Sistema Regional de Información sobre Buenas Prácticas de Gestión Pública en América Latina y El Caribe. (2014). *Guía Metodológica para la presentación de Buenas Prácticas*. [https://www.flacsochile.org/old\\_sites/sipalonline/SIPAL.pdf](https://www.flacsochile.org/old_sites/sipalonline/SIPAL.pdf)
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2016). *Manual de análisis del sector educativo: Para monitorear el cumplimiento del derecho a la educación en América Latina*. <https://www.unicef.org/lac/media/18606/file/Manual%20de%20An%C3%A1lisis%20del%20Sector%20Educativo.pdf>
- Villabella, C. (2015). *Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones*. Instituto de investigaciones jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fecha de recepción: 18-11-2023

Fecha de aceptación: 12-6-2024





# Gestión social educativa en Argentina: análisis del primer informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, 2021

Educational Social Management in Argentina: analysis of the First Report of the National Survey of Community Educational, Cooperative and Social Management Experiences, 2021

VICENTE, María Eugenia<sup>1</sup>

Vicente, M. E. (2024). Gestión social educativa en Argentina: análisis del primer informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, 2021. *RELAPAE*, (20), pp. 162-175.

## Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar el Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, de Argentina. Los datos del Informe fueron relevados por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, entre noviembre de 2020 y abril de 2021. Fue publicado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en 2021. Se trata del primer relevamiento efectuado sobre un universo heterogéneo de instituciones y organizaciones de gestión social, luego de su reconocimiento formal por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). Metodológicamente, se trabajó con los datos del Primer Informe Nacional, provenientes de una muestra de 285 experiencias de 17 jurisdicciones del país, emplazados en su mayoría en el ámbito urbano. Estos datos fueron interpretados a partir de documentos oficiales y de bibliografía especializada en el tema, seleccionados a partir de una revisión bibliográfica. La interpretación de los datos del Informe se llevó a cabo a través de las siguientes dimensiones de análisis: los grados de formalización, el sector de gestión, las trayectorias escolares y la estructura organizacional. Finalmente, se exponen las conclusiones que exponen los principales hallazgos del análisis, lo que nos permite construir algunas ideas sistematizadas sobre el tema de Gestión Social Educativa en Argentina.

**Palabras Clave:** Gestión social educativa, experiencias educativas, sectores de gestión, trayectorias educativas, grados de formalización, estructura organizacional.

## Abstract

The article aims to analyze the First Report of the National Survey of Community Educational Experiences, Cooperatives and Social Management, of Argentina. The data from the Report were collected by the National Directorate of Educational Evaluation, Information and Statistics and the Directorate of Cooperative and Community Education Experiences, between November 2020 and April 2021. It was published by the Ministry of Education of the Argentine Nation in 2021. This is the first survey carried out on a heterogeneous universe of social management institutions and organizations, after their formal recognition by the National Education Law No. 26,206 (2006). Methodologically, we worked with data from the First National Report, coming from a sample of 285 experiences from 17 jurisdictions in the country, mostly located in urban areas. These data were interpreted from official documents and specialized bibliography on the subject, selected from a bibliographic review. The interpretation of the Report data was carried out through the following dimensions of analysis: the degrees of formalization, the management sector, the scholar trajectories and the

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina/ eugevicente@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0000-0003-0748-678X>

organizational structure. Finally, the conclusions that expose the main findings of the analysis are presented, which allows us to build some systematized ideas on the topic of Educational Social Management in Argentina.

**Keywords:** educational social management, educational experiences, management sectors, educational trajectories, degrees of formalization, organizational structure.

## Introducción

En 2006, la Ley Nacional de Educación reconoce legalmente a la Gestión Social y la Gestión Cooperativa en Argentina, junto con las opciones de gestión privada y estatal. Este reconocimiento inaugura y desafía a pensar en un abordaje que no se limita a las concepciones clásicas sobre gestión educativa del modo como la investigación abordaba el objeto históricamente de modo bimodal, privado o estatal. Entre 2020 y 2021, la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria realizan el primer relevamiento de experiencias educativas con motivo de visibilizar el conjunto disperso y heterogéneo que se presenta bajo la denominación “Gestión Social Educativa”, en territorio nacional<sup>2</sup>.

Este conjunto disperso y heterogéneo, según Acuña y Ojeda (2017), se constituye de experiencias educativas que irrumpen en aquellas lógicas escolares que se presentan como ecuanímes, rectas y, por lo tanto, discursivamente “correctas”. Por ello, Acuña y Rivas Flores, (2019) señalan que discutir sobre el hacer escuela, desde otro formato, colabora con la comprensión de los modos que despliegan las instituciones para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a la educación.

En este sentido, el artículo tiene como objetivo analizar el Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social publicado por el Ministerio de Educación en 2021. La interpretación de los datos del Informe se desarrolla a partir de aportes especializados en el tema que fueron seleccionados a través de una revisión bibliográfica.

A continuación, el desarrollo del artículo organiza su recorrido en cuatro apartados. En el primer apartado, construido en base a un criterio de tipo contextual y normativo, se presenta el momento histórico de mayor surgimiento de la Gestión Social Educativa y las legislaciones que le dieron visibilidad a comienzos del siglo XXI. Este primer apartado sirve de encuadre para presentar un segundo apartado, sobre la estrategia metodológica, donde se explica cuáles son las fuentes de información con las que se trabajaron. Particularmente, constituidas de la información brindada por el Relevamiento que es interpretada a través de la bibliografía especializada sobre el tema. Como así también, se explicitan las dimensiones de análisis que permitieron encontrar nodos conceptuales para intentar aproximarnos a la comprensión de la Gestión Social en el campo educativo. Posteriormente, en un tercer apartado, de desarrollo, se exponen distintos puntos de lectura sobre la gestión Social Educativa en relación con: los grados de formalización, el sector de gestión, las trayectorias escolares y la estructura organizacional. Finalmente, en un cuarto apartado, se arriban a las conclusiones que nos permiten construir ideas sistematizadas sobre el tema.

## Contexto social y normativo

Según Ampudia y Elisalde (2015), en América Latina, la historia de los movimientos y alternativas populares se generaron del propio sistema capitalista y de las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo. Las condiciones de vida de las grandes urbes se caracterizan por profundos problemas y déficits en las necesidades básicas como salud, vivienda y educación; y es especialmente en estos campos, en los que se detectan las mayores carencias de las clases populares. Esta realidad evidencia la creciente incapacidad de la organización capitalista de asegurar la producción, distribución y gestión de los medios de consumo necesarios para la vida cotidiana de los habitantes. El campo educativo, acorde a los aportes de Tiramonti (2005), no quedó por fuera de la precarización general, y se expresó en profundas desigualdades, traducido en el aumento de los excluidos de las escuelas, el ascenso del analfabetismo, la repitencia, el desgranamiento, la sobreedad y el abandono escolar.

Particularmente en Argentina, en la década de los 90, Elisalde y Acri (2019) señalan que las reformas aplicadas bajo lineamientos neoliberales por el Banco Mundial y organizaciones tecnocráticas multinacionales impulsaron un proceso de “reforma por arriba” con una definitiva incidencia en el tradicional sistema educativo. Puciarrelli (1999) sostiene que estos lineamientos políticos configuraron una sociedad caracterizada por procesos de “individualización del trabajo” y de “fragmentación social”. Al respecto, el desgranamiento de la clase obrera y de descomposición de la clase media es lo que se denominaría la “individualización del trabajo”. El crecimiento y complejización de ocupaciones que, por su

---

<sup>2</sup> El Informe de relevamiento menciona bajo la denominación “Gestión Social o cooperativa”, de modo indistinto, a las distintas experiencias educativas relevadas. Es por ello que, a los fines del presente artículo, utilizaremos la expresión “Gestión Social Educativa”, ya que no se puede distinguir los datos de cada una.

propia naturaleza, no permitieron fundar en algún tipo de experiencia económica-laboral compartida, algún tipo de identificación de intereses comunes y de sensación de pertenencia a un grupo social con historias y conductas comunes y semejantes. Por ello, la disgregación de las clases sociales tradicionales se presentaba como dispersión y "fragmentación social", e imposibilidad de ocupar los espacios dejados vacantes con los nuevos agrupamientos sociales potencialmente reemplazantes. Los sectores populares se vuelven de, ese modo, mucho más heterogéneos, con pérdida de centralidad, de dispersión, y de fragmentación.

En este contexto de la década de los 90, en el plano educativo, Feldfeber (2009), señala que el Ministerio de Educación enarbó un discurso basado en la autonomía institucional y en la responsabilización por los resultados educativos que se articuló con los viejos mecanismos de funcionamiento centralizados y burocráticos del sistema. Esto devino en la instalación de mecanismos de regulación central a la vez que se desreguló la responsabilidad por el sostenimiento directo del sistema y por sus resultados. Así, cuando se trató de implementar la reforma, el gobierno central presionó a las provincias para imponer sus criterios, pero, en nombre del federalismo, éstas quedaron libradas a su suerte para garantizar el sostenimiento del sistema.

Para el año 2000, Areal y Terzibachian (2012) sostienen que el modelo neoliberal expuso signos de agotamiento y, a comienzos de esta década, la Argentina se sumió en una crisis económica y social que acabó por derrumbar la legitimidad de todas las instituciones. El Estado había dejado de ser garante del bien común y el mercado se había mostrado incapaz de constituirse en espacio articulador de los intereses de la sociedad. Las políticas neoliberales de los noventa, plasmadas en los procesos de privatización, flexibilización laboral y achicamiento del Estado, junto con la individualización del trabajo y la fragmentación social, señaladas anteriormente, generaron una tensión social que encontraría su válvula de escape en las revueltas del 20 y 21 de diciembre de 2001, las cuales culminaron con la salida anticipada del entonces presidente Antonio De la Rúa.

Naidorf et. al (2015) advierten que, en el año 2001, se llegó a una saturación de estos problemas teniendo como corolario una triple crisis -económica, política y social- en el último mes de ese año. Si bien la sociedad en su conjunto se vio afectada por este modelo económico, los sectores populares fueron particularmente perjudicados, principalmente por la ausencia del Estado en áreas clave para el desarrollo social, como la salud, la educación y el trabajo.

En este sentido, y como manifestación de un conjunto de protestas, Carli (2003) señala que, bajo la consigna "que se vayan todos", la sociedad civil comenzó a reconstruir las redes sociales que el neoliberalismo se había encargado de desarticular, con el objetivo de generar otras instancias de coordinación y gestión desde las bases. Los vecinos se organizaron en asambleas barriales; se recuperaron espacios de trabajo arrasados por la crisis y se les otorgó una nueva lógica de funcionamiento, siendo un caso testigo las fábricas recuperadas; se conformaron diversos movimientos sociales y se desarrollaron nuevas prácticas contraculturales. En el mencionado escenario de crisis generalizada, se amplió el espectro de experiencias educativas de tipo comunitario. La crisis social impulsó el desarrollo de comedores infantiles en respuesta al problema del hambre, así como también de experiencias educativas ligadas con emprendimientos laborales.

Al respecto, Alonso Brá (2015) sostiene que esta nueva configuración político-social, a la que, generalmente, se alude como post-reforma y que se situaría nacionalmente a partir del estallido social de 2001-2002, con cambios muy significativos en la política pública a partir de 2003, puede considerarse consecuencia de la drasticidad y el alcance de las transformaciones sociales de aquel período de ajuste estructural. Con una equivalente intensidad emergió un dinamismo político-social de nueva naturaleza, el que habitualmente es considerado en términos de la consolidación de los movimientos sociales en el país, estructurados a partir de diversos tipos cuestiones y adoptando diferentes configuraciones políticas y organizativas.

En el plano educativo, según datos de Acosta et al. (2020), para el 2001, un 17% de los jóvenes de 14 a 17 años del país se encontraban en una situación de exclusión educativa - jóvenes que no asistían a la escuela y no habían alcanzado a completar el nivel secundario- y un 24% de vulnerabilidad de jóvenes que asistían a la escuela y cursaban en años inferiores a los que les correspondería teóricamente según su edad, sea por efecto de la repitencia, la deserción temporal y/o el ingreso tardío al sistema educativo. Estas dos situaciones permiten concluir que 4 de cada 10 jóvenes de Argentina se encontraba en una situación educativa de exclusión o vulnerabilidad.

Elisalde (2022) señala que los efectos de "expulsión" de las escuelas de grandes masas de niños, jóvenes y adultos, tuvo como consecuencia la resistencia a este proceso que encontró en los movimientos sociales un rol ciertamente activo. Fue el caso de aquellos que rápidamente advirtieron el carácter (des)formador de las prácticas educativas del Estado neoliberal y sus reformas. A partir de allí, se lanza a presionar, reclamando más y mejor educación, en algunos casos, y en otros apelando a nuevas estrategias autogestionarias que dieran cuenta de la educación que el Estado les había negado (o precarizado).



En este contexto, Alonso Brá (2015) indica que la educación mirada desde nuevas prácticas y organizaciones político-sociales, supone una noción de universalización que contiene su contrario: la diferencia y la diversificación, tanto respecto de qué se considera una práctica educativa válida, como respecto de quiénes se educan, en su composición heterogénea. Un sentido de lo universal que ya había mutado en los 90 desde las políticas de ajuste y que hacia los 2000, en este período post-reformista, es asumido también por los sectores populares. De tal manera que, sólo cuando esta diferenciación y diversificación (del significado de la educación y de sus legítimos agentes) es apropiada por los intereses populares y se expresa en las intervenciones estatales (a partir del 2003 aproximadamente), termina de abrirse la posibilidad de que exista una gestión social y cooperativa reconocida.

Según Rosenberg (2015), si bien la tradición de las escuelas de gestión social puede rastrearse varias décadas atrás, es en 2001, cuando, según datos del Ministerio de Educación de la Nación (2022), se originan alrededor del 75% de escuelas de gestión social. Al respecto, es de advertir que, en sus inicios, las diferentes experiencias, proyectos y escuelas no se definieron inicialmente bajo la categoría de “gestión social”, siendo que es en la actualidad que se agrupan bajo dicha nomenclatura. Hasta el 2006, retomando a Rosenberg (2015), las escuelas de gestión social no estaban contempladas por la Ley Federal de Educación (1993) y para poder funcionar y otorgar títulos oficiales debían camuflarse bajo la normativa de las instituciones escolares privadas, aunque su lógica de funcionamiento fuera diametralmente opuesta.

En 2006, la Ley de Educación Nacional vigente (n° 26.206), avanzó en su reconocimiento como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, junto con las escuelas de gestión estatal y privada. La Ley señala, en sus artículos 13 y 14, que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social. Y que es el Sistema Educativo Nacional el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Este conjunto lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

De todos modos, Rosenberg (2015) advierte que, más allá que el Artículo 13 de la Ley Nacional de Educación reconoce y autoriza a las escuelas de gestión social a la par de los establecimientos de gestión estatal y privada, las escuelas de gestión social, aún hoy, constituyen un universo tan grande como heterogéneo. Al respecto, Aguirre (2021) señala que si bien se coloca el énfasis en la cuestión de la acreditación oficial, lo que en realidad se exhibe es la compleja y controvertida relación entre el Estado, los heterogéneos sectores de la sociedad civil, y las experiencias y proyectos que impulsan las comunidades de las Escuelas de Gestión Social que incluso ha llevado a las jurisdicciones y diversos actores del ámbito educativo a afirmar que el desarrollo de estas experiencias educativas no debe amenazar el equilibrio o la integridad del sistema educativo.

En este sentido, Chavez et al. (2016) señalan que su heterogeneidad se evidencia en dos aspectos principales. En primer lugar, existen distintos orígenes y condiciones en que fue gestada cada escuela como también diversas trayectorias que hacen que se diferencien entre sí. Algunas surgieron promovidas por organizaciones sociales o populares, otras por padres y maestros que pensaron que el modo de cambiar la escuela era modificando la relación entre los trabajadores, otras fueron creadas por la autogestión de vecinas y vecinos de un barrio o una localidad, están aquellas que son asociaciones civiles y fundaciones sin fines de lucro, algunas iniciaron como escuela privada y después adquirieron la forma legal de cooperativas al recuperar la institución por sus propios trabajadores y trabajadoras, entre otros. En segundo lugar, en ese amplio y diverso entramado existen algunas divergencias referidas a posicionamientos ideológicos, políticos y organizativos, al proyecto político-pedagógico y a su vinculación con el Estado. Según su trayectoria y la prioridad que subrayan en su trabajo, algunas escuelas han avanzado más en fortalecer la autogestión y las formas democráticas para la toma de decisiones, otras han reforzado y profundizado la articulación con el territorio a través de impulsar proyectos que promuevan un vínculo estrecho con la comunidad en donde se inscriben, y otras se destacan más por desarrollar una propuesta pedagógica que sea afín con su forma de gestión.

En 2021, la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, entre noviembre de 2020 y abril de 2021, realizan un relevamiento de datos y sistematización de esta heterogeneidad de las Escuelas de Gestión Social, cuyos resultados fueron publicados en el “Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social”, por el Ministerio de Educación de la Nación. Según consta en el Informe, el propósito de este relevamiento fue visibilizarlas y obtener información exhaustiva sobre el universo vasto y heterogéneo de propuestas y actividades educativas, culturales, deportivas y artísticas llevadas adelante por diversos actores de la comunidad, como movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y organizaciones sin fines de lucro.

Al mismo tiempo, es de advertir, que el Informe menciona bajo la denominación “Gestión Social o cooperativa”, de modo indistinto, a las distintas experiencias educativas relevadas. Es por ello que, a los fines del presente artículo, utilizaremos la expresión “Gestión Social Educativa”, ya que no se puede distinguir los datos de cada una, en el informe mismo. Este documento, objeto de interés del presente artículo, es indagado en relación a un conjunto de dimensiones que nos permiten advertir ciertas características de la Gestión Educativa Social que, como hemos adelantado, versan en torno de: los grados de formalización, el sector de gestión, las trayectorias educativas y la estructura organizacional. Habiendo realizado un recorrido contextual y normativo introductorio desde donde contar cuáles son los antecedentes del Relevamiento, a continuación, se expone el diseño metodológico desarrollado para alcanzar el objetivo planteado.

## Estrategia metodológica

El estudio que expone el artículo se inscribe en la investigación denominada “Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI”, desarrollado entre los años 2022- 2025, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina, y cuyo lugar de ejecución es el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dicha investigación se propone problematizar la producción de conocimiento sobre las prácticas educativas desde una mirada reflexiva que permita sistematizar y analizar la producción teórica y empírica referida a problemáticas pedagógicas de sujetos y nuevas temáticas surgidas en el campo de las Ciencias de la Educación. En este marco, el objetivo del presente trabajo es analizar el Primer Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, de Argentina, que permita una aproximación al tema sobre Gestión Social Educativa.

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo, orientado a encontrar vinculaciones y significaciones entre fuentes de datos y aportes bibliográficos en torno de las características de la Gestión Social Educativa en Argentina. Así, se tomó la decisión metodológica de retomar los datos ofrecidos por el Informe, constituyéndose en datos secundarios a los fines de este estudio. Según Bazzano y Montero (2016), los datos secundarios se caracterizan por no haber sido elaborados para responder a los propósitos específicos del presente trabajo, sino que corresponden al registro de una observación realizada en contextos de producción diferentes a los cuales se los pretende inscribir en esta oportunidad. Entonces, para que dichos datos formen parte de un corpus de estudio, primero, se llevó a cabo una lectura del documento orientada a encontrar ideas/conceptos que yacen en dicho documento para su caracterización y, luego, interpelados analíticamente a partir de aportes especializados sobre el tema.

En este marco, se trabajaron con las siguientes fuentes de datos:

I) *Documento “Primer informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social”*: este relevamiento fue desarrollado por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, entre noviembre de 2020 y abril de 2021, cuyos resultados fueron publicados en 2021 por el Ministerio de Educación de la Nación. Los datos que brinda el informe, retomados en este artículo, son: grados de formalización (formal/no formal), sector de gestión (estatal/privado), niveles y modalidades que abarcan en el sistema educativo, e instituciones y organizaciones que desarrollan las propuestas de gestión social. Dichos datos se basan en una muestra de 285 experiencias de 17 jurisdicciones del país, emplazados en su mayoría en el ámbito urbano.

II) *Aportes bibliográficos*: se utilizó bibliografía especializada sobre el tema que permitió interpretar los datos del Informe previamente mencionado. El procedimiento metodológico en la selección y revisión bibliográfica respondió a las siguientes etapas (Peña, 2022):

II.1.) Recopilación del material bibliográfico: en buscadores académicos en línea como Dialnet, Google Académico; redes académicas, como Researchgate; bibliotecas electrónicas como Scielo; portales de acceso, como el Repositorio Institucional CONICET Digital y en revistas indizadas en Open Access como Redalyc, se procedió a recuperar aquellos textos que respondían, principalmente, al siguiente filtro de búsqueda: “Palabras clave en español sobre el tema: Gestión Social Argentina/Gestión Social Educativa”.

II.2.) Revisión y selección de publicaciones: se procedió a la selección de 16 artículos y documentos oficiales (normativas) que respondían a las palabras clave de búsqueda. Dichos textos fueron seleccionados porque respondían a los siguientes criterios:

*Pertinencia:* el contenido de los textos seleccionados guarda correspondencia y adecuación con los datos que brinda el Informe, siendo de utilidad para aportar a las diferentes dimensiones de análisis.

*Organización:* es posible reunir en torno de las dimensiones de análisis, de modo coherente y sistemático, un conjunto ordenado de información al respecto.

*Argumentación:* las publicaciones seleccionadas ofrecen un sustento teórico que permite informarse con mayor detalle sobre los datos del Informe.

*Temporalidad:* los años de publicación de los textos y documentos seleccionados abarcan desde 1989 hasta 2021, con el objeto de retomar las conceptualizaciones que aporten al tema en diferentes períodos de tiempo.

Los datos del Informe y la bibliografía especializada se vinculan a través de las siguientes dimensiones de análisis:

1) *Sobre los grados de formalización escolar:* los datos nos ofrecen una primera aproximación para caracterizar a la gestión social. Las experiencias educativas de gestión social relevadas en el Informe incluyen ambas modalidades, por lo que proponemos pensarlas bajo conceptos que integren tanto el grado formal como informal, pero sin perder de vista la dimensión social de la gestión educativa. A partir de aquí, se despliega un conjunto de argumentos de fuentes bibliográficas que permite recuperar la razón social de la gestión, más allá de los grados bimodales de gestión tradicional.

2) *Sobre el sector de gestión educativa:* entre las experiencias educativas relevadas, encontramos experiencias tanto de gestión estatal, como privada, que configuran la Gestión Social. Para intentar comprender esta convivencia de sectores de gestión en el campo educativo, se despliega un conjunto de conceptualizaciones orientadas a reconocer la necesidad de avanzar sobre la concepción bimodal de la escuela (estatal/privado) para instalar la comprensión de la Gestión Social Educativa desde su componente social a través de reponer el papel específico de la escuela en la sociedad.

3) *Sobre las trayectorias escolares:* según los datos relevados, las experiencias educativas relevadas se inscriben en un amplio registro de niveles y modalidades del sistema educativo por los que tienen lugar los tránsitos escolares, comprendiendo desde 0 años hasta la Educación de Jóvenes y Adultos. Sobre esta dimensión, las conceptualizaciones al respecto cuestionan la idea de trayectorias definidas como un proceso lineal, una secuencia culturalmente establecida y socialmente reproducida. En este sentido, se repone el concepto propuesto por Ampudia (2007), de “identidad migrante por circulación” (p. 13), que permite un acercamiento real a las trayectorias de niños, jóvenes y adultos por el sistema, en el marco de las experiencias socio educativas de la Gestión Social.

4) *Sobre las estructuras organizacionales:* según consta en el informe de relevamiento, el universo de instituciones y organizaciones donde se desarrollan las propuestas de gestión social educativa es heterogénea, llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad: movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, entre otros. Al respecto, con motivo de avanzar en la construcción de criterios comunes para la comprensión de las estructuras sobre las que se desarrollan las múltiples experiencias educativas, los aportes bibliográficos cuestionan a las estructuras burocráticas tradicionales escolares. En este punto, se despliega la idea de “demanda” como organizador social y popular para intentar comprender la Gestión Social Educativa en términos organizacionales.

En este marco, la agenda teórica que orienta a este trabajo parte del reconocimiento de la educación, en términos de Rodríguez (2013), como un proceso que no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es aislable de modo autónomo del conjunto de lo social. Es por ello, que hemos realizado el recorrido contextual y normativo donde se inscribe la producción de datos y conocimiento, que se analizan en este artículo, respecto de la gestión social educativa. Asimismo, el presente estudio también abona a la línea de comprensión aportada por Buenfil Burgos (1997), que entiende a la educación como una práctica que se produce en múltiples modos y espacios de la compleja trama social, donde la gestión educativa tiene lugar. Se abre así un campo diferente, no solo porque habilita el estudio de amplios espacios de lo social, sino porque permite desnaturalizar el relato de construcción de los sistemas de instrucción pública centralizados y estatales, y hacer visibles las múltiples dimensiones que traman diferentes modos de hacer escuela. En función de ello, hemos de desplegar el conjunto de dimensiones de análisis mencionadas anteriormente, que permiten una aproximación al complejo, heterogéneo y diverso universo de organizaciones que desarrollan la práctica educativa a través de la gestión social.

## Desarrollo

### Los grados de formalización escolar y las experiencias educativas

#### *Los datos del Informe:*

En 2021, de los 285 casos relevados en Argentina, en el informe publicado por el Ministerio de Educación de la Nación (2021), de los cuales 93 experiencias declaran que el 67% corresponden a la educación no formal y el 33% a la educación formal<sup>3</sup>. Estos datos nos ofrecen una primera aproximación para caracterizar a la gestión social. Se trata de la convivencia de grados de formalización en las propuestas relevadas, tanto formales como informales.

#### *Análisis de los datos del Informe:*

Sobre los grados de formalización escolar, acorde a los aportes de Sirvent, et. al. (2010), si bien se reconoce la complejidad y especificidad de las experiencias educativas que incorporan distintos grados de formalización en su conjunto heterogéneo, dichas experiencias responden a tres dimensiones: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión sociopolítica refiere a la relación educativa con el Estado, en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones, que regulan el funcionamiento de la experiencia. La dimensión institucional refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y cuáles son sus fines y objetivos. Finalmente, la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje refiere a la interrelación entre aquel que enseña, quien aprende y el contenido.

La comprensión del mayor o menor grado de formalización en cada una de estas dimensiones puede aplicarse ya sea a los hechos referidos a la educación inicial, a la educación de jóvenes y adultos, o a los aprendizajes sociales. La escuela tradicional tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones; la especificidad de los fenómenos educativos más allá de la escuela reside, en parte, en que una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones. Aún más, pueden identificarse en las experiencias educativas, diferentes grados de formalización en los distintos aspectos que pueden discriminarse dentro de cada dimensión.

Es por ello, que, según el Ministerio de Educación de la Nación (2021) y acorde a la perspectiva anterior, hemos de llamar “experiencias educativas” como concepto que nuclea lo “formal” y lo “no formal”. Al respecto, según el último Relevamiento de Experiencias Educativas en Argentina, este conjunto de propuestas (educativas, culturales, deportivas, artísticas) son llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad: movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones comunitarias, etc. Así, bajo la denominación de “experiencias educativas” se reúne a una multiplicidad de actividades sin fines de lucro orientadas a ampliar los horizontes culturales de niños, niñas, jóvenes y adultos fortaleciendo sus trayectorias formativas. En este sentido, la noción de experiencia educativa, concepto retomado de Ramírez Velázquez (2006), es a) una acción social; b) una acción social de intervención en un campo social; y c) una acción de intereses e intencionalidades en disputa, lo que la hace irreductible a pretensiones neutrales y técnicas. La “experiencia educativa” que caracteriza a la gestión social en el campo educativo, mantiene las siguientes características: en primer lugar, una articulación e integración de los procesos educativos informales con los procesos educativos formales, donde escenarios, formatos y lógicas educativas contemporáneas se han diversificado y desplazado. Se trata de “crear” enfoques, estrategias y metodologías educacionales donde los procesos educativos informales sean integrados sinérgicamente con los procesos educativos formales.

En segundo lugar, el concepto de experiencias educativas enuncia el movimiento de un proceso hacia lugares de lo posible y lo probable, abandonando, por tanto, el direccionamiento a lugares predecibles, estáticos y fijos. Se trata del aprendizaje como proceso y herramienta, y no como meta y resultado; también implica darle lugar a la incertidumbre, la ambigüedad y la contradicción para hacer irreductible el proceso educativo a la reproducción de relaciones pre-establecidas.

---

<sup>3</sup> De los 285 casos relevados, hay 93 experiencias que declaran estar registradas en sus jurisdicciones como de Gestión Social o Cooperativa, 62 de educación formal y 31 no formal, aunque no todas las formales figuran como tales en el Padrón oficial de establecimientos educativos. Esta situación evidencia la variabilidad de los marcos normativos jurisdiccionales que las regulan.



En tercer lugar, la experiencia educativa es intercultural, siendo la expresión de múltiples voces y existencias. La interculturalidad es la posibilidad del consenso y el disenso construido, negociado, en el marco de lógicas e historias propias.

En cuarto lugar, la experiencia educativa adopta la condición paradójica, holística y sinérgica del proceso educativo. Implica una aproximación de la realidad como totalidad que no es reductible a la suma de las partes, como lo pretende la lógica disciplinar y analítica en la que se funda el proceso de escolarización. Por el contrario, la experiencia educativa da lugar a diversas lógicas, aún contradictorias, que concurren en el proceso educativo para activar, complementar y potenciar el aprendizaje.

## Gestión privada, estatal y social

### *Los datos del informe:*

En 2021, de los 285 casos relevados en Argentina por el Ministerio de Educación de la Nación (2021), de las 62 Escuelas de Gestión Formales, cabe advertir que 45 de ellas figuran en el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos: 18 como Escuela de Gestión Social, 14 de gestión estatal y 13 de gestión privada. Estos datos nos ofrecen otra aproximación para caracterizar a la gestión social. Así, en el universo diverso de las experiencias educativas de gestión social, también encontramos experiencias que se inscriben en el plano de la gestión estatal y privada.

### *Análisis de los datos del Informe:*

La gestión educativa estatal y privada, según Formichella y Kruger (2013), presentan diferencias marcadas en cuanto a su misión institucional, a sus modelos organizativos, y a las regulaciones a las que están sujetas. A su vez, difieren en el perfil socioeconómico de su estudiantado, en las características de su personal docente y directivos, en los recursos materiales y en sus proyectos educativos. Estos contrastes son el resultado del mayor margen de acción que tienen las escuelas privadas para diseñar sus perfiles institucionales, seleccionando a los docentes y alumnos que mejor se corresponden con su ideario. En la dicotomía estatal- público se reconoce que la titulación privada de la escuela tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento de los alumnos, asimismo, se sostiene que los mayores resultados alcanzados en el sector privado pueden atribuirse a la posición privilegiada de su población estudiantil y a sus mejores recursos escolares.

No obstante, ante esta caracterización, y desde el prisma de la gestión social de experiencias educativas, Gadotti y Torres (1993) sostienen que es necesario romper con la concepción bimodal de la escuela puesto que privilegia la racionalización, la burocratización, la división social y técnica del trabajo, y la fragmentación del saber. El papel específico de la escuela no debiera ser la apropiación individual de conocimiento, sino la generación de un conocimiento alternativo ligado a una nueva calidad de vida, orientado al refuerzo de la solidaridad de clase.

Desde este lugar, según los lineamientos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) y un borrador del Consejo Federal de Educación (2007), las escuelas de gestión social se caracterizarían –cuestión sobre la cual en la actualidad se sigue discutiendo– por la conformación de equipos de gestión colegiada, los cuales deciden aspectos fundamentales para el funcionamiento de la institución, tales como el nombramiento de su personal directivo o de coordinación, la selección del equipo docente y la propuesta político pedagógica que adoptará. Esta gestión defiende el derecho a designar y conformar el equipo de educadores según el perfil que considere pertinente para desarrollar el proyecto político pedagógico que se propone, como así también el nombramiento de educadores provenientes de organizaciones sociales que poseen saberes específicos necesarios para el desarrollo del mismo, poniendo así el acento en el reconocimiento real y efectivo a los saberes comunitarios. Así, el carácter popular de la gestión social se logra mediante la incorporación de las y los actores sociales con perfiles idóneos para que lleven adelante proyectos transformadores y emancipatorios. Para dicha tarea, las escuelas de gestión social desarrollan metodologías de trabajo según las características geográficas donde se encuentra inserta la institución, como así también realiza las innovaciones pedagógicas pertinentes con el objetivo de garantizar la inclusión y permanencia de los jóvenes estudiantes en el sistema educativo. Es necesario destacar que algunas de las escuelas de gestión social pretenden trabajar en asociación y complementariedad con el Estado en sus diferentes niveles con el objetivo de participar del diseño de las políticas públicas que garanticen el acceso al derecho a la educación como así también del diseño de programas educativos que tiendan a garantizar la igualdad de derechos.

## Las trayectorias escolares

### *Los datos del Informe:*

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación (2021), las experiencias educativas se inscriben en un amplio registro de niveles y modalidades del sistema educativo por los que tienen lugar los tránsitos escolares, comprendiendo desde los niveles de la primera infancia hasta la universidad, y las modalidades de formación profesional y Adultos. Al mismo tiempo, el Informe señala que “se trata de iniciativas creadas a partir de necesidades concretas, al amparo de procesos de pauperización de las condiciones de vida en territorios vulnerados” (p. 9). Esta característica nos invita a pensar en las múltiples trayectorias escolares donde tienen lugar las experiencias de gestión social.

### *Análisis de los datos del Informe:*

Según Terigi (2007), desde una perspectiva tradicional de abordaje de las trayectorias escolares, se reconoce que muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema y dichos desacoplamientos son percibidos como problema. Sin embargo, solo recientemente han sido recolocados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica. De este modo, siguiendo a Miranda (2016), las trayectorias no se definen como un proceso lineal, una secuencia culturalmente establecida y socialmente reproducida, donde las trayectorias que se adaptan y siguen procesos lineales, en tanto “esperables” y hegemónicas, ni que aquellas que quedan por fuera de la linealidad pretendida, se subordinen como excluyente a un circuito marcado por expectativas, orden y progreso conservador. Más bien, existen diversas formas de transitar la vida, con distintos órdenes de secuencia y tiempos para cada paso. Pero, entendiendo también, que las transiciones que componen las trayectorias tienen un carácter histórico y ello no implica que cada época genere un solo modo de hacerse adulto común para todos. Por el contrario, las etapas por las que han pasado las generaciones de cada uno de los distintos grupos sociales han sido diferentes, y esas diferencias tienen que ver tanto con condiciones sociales, comunitarias, institucionales y políticas. Para Lavatelli et al. (2014), si bien cada individuo construye su proyecto de vida a partir de estrategias particulares, en función de los recursos de los que dispone, los jóvenes de sectores vulnerables tienen menos posibilidad de elección. Es por ello que adquieren mucha importancia, en la construcción de trayectorias diferenciadas, las estrategias implementadas por las organizaciones e instituciones de gestión social para la construcción de sus itinerarios.

En este sentido, como concepto que permite comprender las trayectorias en sectores vulnerables, se recupera la idea de “identidad migrante por circulación”, desarrollado por Ampudia (2007), que permite un acercamiento a los tránsitos de los estudiantes por el sistema educativo. Se reconoce que algunos sectores de niños, jóvenes y adultos han dejado o interrumpido sus estudios de nivel de la secundaria convencional o sólo cuentan con la primaria. Esto es, que han dejado de estudiar en algún momento de su trayectoria escolar. Otra particularidad refiere a que los estudiantes migran o dejan, o migran y dejan como consecuencia de la condición anterior, de estudiar en algún momento de su trayectoria escolar. Esta situación de discontinuidad también es un signo o marca de la condición del sujeto estudiante. La discontinuidad del migrante es su condición marcada por la repitencia, el pasaje de un turno a otro, de una modalidad a otra, de una escuela a otra o tan solo interrupciones. Un abordaje educativo que contemple esta condición de desigualdad necesita de una propuesta pedagógica donde la motivación y la autoestima ocupen un lugar central. Así, su condición de migrantes y destituidos del sistema educativo, combinado con la motivación y propuestas educativas específicas que contemplen la diversidad y la desigualdad, van generando nuevas posibilidades para restituir la voluntad de saber y salir del mero carácter instrumental del título. Subjetividad migrante, identidad de frontera, la desigualdad dentro del sistema y un sistema educativo tradicional que no la contempla, sino que la genera y la profundiza, construyendo una significatividad de desvalorización del Sujeto Educativo, donde este mismo Sujeto es el centro de la Gestión Social Educativa.

## La demanda como organizador social y popular

### *Los datos del Informe*

Según consta en el informe de relevamiento, el universo de instituciones y organizaciones donde se desarrollan las propuestas de gestión social educativa es heterogéneo, llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad, tales como: movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, entre otros.

### *Análisis de los datos del Informe*

Teniendo en cuenta la variedad de instituciones y organizaciones, es relevante avanzar en una conceptualización organizacional que contemple las múltiples formas de organizar la educación a través de la gestión social. Para ello, es de advertir el cuestionamiento a la administración tradicional del sistema educativo, denominada por Weber (1991) como burocracia, que se caracteriza por la especialización del trabajo, la delimitación de las competencias, los reglamentos y las relaciones de obediencia jerárquicamente graduados. Según Bates (1989), este sistema jerárquico de responsabilidades, libran al individuo, a la vez que le niegan, de cualquier responsabilidad moral sobre las acciones que se ajustan a las normas y a los intereses de los distintos grupos sociales que constituyen la institución, operando en beneficio de los intereses de las elites dominantes.

Otro aspecto importante respecto del origen de la gestión tradicional, para Álvarez Uría y Varela (2009), es que ésta se concibe como producto de una jerarquía y, por lo tanto, surge de una coordinación general desde donde se dan las directrices para hacer posibles los procesos operativos de la organización. Ésta constituye la columna vertebral de la organización en tanto vincula los diferentes procesos que garantizan la unidad y el cumplimiento de las metas y objetivos. La gestión como órgano encargado de crear la productividad en los recursos debe ser asignada a personal altamente calificado con las competencias conceptuales, técnicas y grupales que garanticen el manejo de los diferentes recursos que llevan al éxito en cuanto se cumplan los objetivos organizacionales.

Por el contrario, acorde a los aportes de Bates (1989), existe un modelo cuya finalidad es facilitar a las personas los medios por los que sus vidas, y el sistema social, pueden cambiarse de forma que se incrementen las posibilidades de que sus necesidades sean atendidas. Este modelo, denominado “democracia educativa”, a diferencia de la burocracia educativa, busca enriquecer el debate público de las decisiones. Desde este modelo, Paviglianitti (1988) reconoce que el derecho a la educación no sólo implica el crecimiento cuantitativo de los organismos administrativos destinados a reproducir la estructura burocrática del sistema, sino la posibilidad de revertir la difusión de rutinas institucionales que defiendan intereses sectoriales al interior de la Nación y de los grupos sociales mayoritarios que asisten al sistema educativo.

En este marco, Ramírez Velázquez (2006) sostiene que en la gestión social educativa los aprendizajes responden y son resultado de necesidades y demandas que provienen desde dentro de la experiencia y desde los sujetos que compromete. En otras palabras, se trata de atender a los sujetos y sus experiencias en contexto. A diferencia de los modelos organizacionales tradicionales, expuestos al comienzo del apartado, las demandas y necesidades de aprendizajes no serían impuestas por poderes y autoridades externas, sino que son construcciones complejas de diverso orden (político, social, cultural, comunitario). Así, el contenido y el proceso educativo no se reduciría a la oferta educativa. No es simplemente lo que el poder, el sistema, la escuela y el maestro dictaminan y creen lo que es correcto y útil enseñar y transmitir. El proceso de escolarización histórico se centró en la enseñanza, pero la experiencia educativa se centraría en las necesidades de aprendizaje construidas cultural y políticamente.

De acuerdo a Borzece et al. (2012), el concepto de “demandas” es entendido como aquellas luchas que movilizan diferentes actores o sectores para el cumplimiento de derechos. Se utiliza el concepto de “demanda” para comprender el espacio de construcción de las agendas de las organizaciones en las que se ponen en juego luchas, derechos y, en algunos casos, reclamos que sostienen en el espacio público. En el campo educativo, es posible encontrar múltiples configuraciones y formas en que se encuadran en el derecho a la educación y responden a la demanda por la inclusión socioeducativa. En este nuevo paradigma ya no son los sujetos educativos los responsables del fracaso, sino que son las mismas instituciones quienes deben encontrar las formas para adaptarse a nuevas realidades, con niñas, niños y jóvenes muy diferentes de los “ideales de alumno”. Desde la demanda socio territorial, esta escuela interpela sus prácticas en la búsqueda de formatos y condiciones que garanticen trayectorias escolares continuas y diversas, con aprendizajes efectivos.

## Conclusiones

El objetivo que guió este trabajo fue analizar el “Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social”, de Argentina, cuyos datos corresponden a una muestra de 285 experiencias de 17 jurisdicciones del país, emplazados en su mayoría en el ámbito urbano. La información obtenida del análisis constituye una oportunidad para efectuar un acercamiento al conjunto de experiencias educativas sociales y, así, describir sus principales rasgos. Ello contribuye tanto a su visibilización, como, así también, a la definición de un conjunto de dimensiones comunes.

En este punto, y acorde a Gvirtz y Palamidessi (2006), un análisis contemporáneo y situado nos demuestra que existen diversos modelos que difieren de aquel que históricamente aceptamos como natural y que creemos como el único posible. Por ello, es relevante estudiar los modos de gestión social para lograr resignificar aquellos tradicionales orientados a legitimar el lugar de nuevos órdenes educativos populares y desarmar la naturalidad con que pensamos la educación.

Respecto de los *grados de formalización* que constituyen a la Gestión Social Educativa, se propone una concepción de “experiencias educativas” como concepto que nuclea e incorpora lo “formal” y lo “no formal”. Ello implica una aproximación de la realidad como totalidad que no es reductible a la suma de las partes, como lo pretende la lógica disciplinar y analítica en la que se funda el proceso tradicional de escolarización. Por el contrario, la experiencia educativa da lugar a diversas lógicas, aún contradictorias, que concurren en el proceso educativo para activar, complementar y potenciar el aprendizaje.

Con relación a los *sectores de gestión* estatal y privado que constituyen las propuestas de gestión social, se propone avanzar sobre la concepción bimodal de la escuela, entendiendo que el papel específico de la escuela es la generación de un conocimiento alternativo ligado a una nueva calidad de vida, que busque el refuerzo de la solidaridad de clase. En este sentido, las Escuelas de Gestión Social vienen a ocupar un espacio mucho más heterogéneo en términos de sectores de gestión.

Sobre las diversas *trayectorias sociales* que tienen lugar en estas propuestas de formación, se parte de cuestionar el tradicional abordaje de las trayectorias escolares lineales y homogéneas, para dar lugar al reconocimiento de la diversidad y la desigualdad. A partir de allí, es posible generar nuevas posibilidades para restituir la voluntad de saber y la atención del derecho a la educación de trayectorias disímiles, variables y heterogéneas.

Finalmente, sobre la *estructura organizacional*, del reconocimiento de los variados niveles y modalidades en los que se desarrollan las experiencias de gestión social, se propone la idea de “demanda”, orientada a responder a las múltiples configuraciones y formas en que se encuadran en el derecho a la educación y la inclusión socioeducativa. Desde este prisma, no son los sujetos individuales los responsables de sus destinos, sino que son las mismas instituciones quienes deben encontrar las formas para adaptarse a nuevas realidades, con niños, jóvenes y adultos muy diferentes de los “ideales de alumno” presentes en el sistema educativo actual.

## Referencias bibliográficas

Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020) Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En: D. Pinkasz y N. Montes (Comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años* (pp. 21- 67). Ediciones UNGS.

Acuña, M. y Ojeda, M. (4-5 de mayo 2017). *Sentidos atribuidos a la construcción de espacios institucionales exitosos en una escuela secundaria de Santa Sylvina*. [Ponencia] Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente. Entre Ríos, Argentina.

Acuña, M. y Rivas Flores, I. (4-19 de noviembre 2019) *Discusiones sobre hacer escuela en una institución pública de gestión social de la Provincia de Chaco, Argentina, emplazada en contexto de extrema pobreza*. [Ponencia] 4° Congreso Internacional sobre Efectos Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios. Universidad de Málaga, España.

Aguirre, E. G. (2021) Autonomía y gobierno en la gestión educativa social y cooperativa de la provincia de Chaco desde la Ley Nacional de Educación a la actualidad. *Espacios en Blanco*, 31(1), 133-146.

Alonso Brá, M. La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y la administración educativa. *Question*, 1(47), 23-39.



- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009) *Sociología de las instituciones*. Editorial Morata.
- Ampudia, M. (19-21 de septiembre 2007). *La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares*. [Ponencia] XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, Argentina.
- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015) Bachilleratos populares en Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, IV(7), 154- 177.
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012) La experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público, *RMIE*, 17(53), 513-532.
- Bates, R. (1989) *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de Valencia.
- Bazzano, M. y Montera, C. (2016) La utilización de datos secundarios en la investigación social. Cuaderno de Cátedra No. 6, Metodología de la Investigación, Carrera de Sociología, UBA.
- Borzese, D., Costas, P. y Wanger, E. (2012) *La educación social en argentina ante el desafío de la justicia educativa*. UNIPE.
- Buenfil Burgos, R. N. (1997). *Revolución Mexicana, mística y educación*. Torres y Asociados.
- Carli, S. (2003). "Educación pública. Historia y promesas". En Feldfeber, M. (Comp.) *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (pp. 11- 26). Novedades Educativas.
- Chávez, L., Schimkus, R., Colombo, S. y Giménez, J. (2016) Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA. *Revista Idelcoop*, (220), 93- 107.
- Consejo Federal de Educación (2007) *Escuelas de Gestión Social*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Elisalde, R. (2022) Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las Escuelas Públicas Populares Latinoamericanas (1989-2020). *Pedagogía y Saberes*, (56), 13-26.
- Elisalde, R. y Acri, M. (2019) *Historia de la educación popular en Latinoamérica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Feldfeber, M. (2009) Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43.
- Formichella, M. y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Estudios Económicos Regionales y Sectoriales*, (13), 127-144.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (1993) *Educación popular, crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Gvartz, S. y Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Grupo Aique Editor.
- Lavatelli, L., Aisenso, G. y de Marco, M. (2014) La importancia de las redes y apoyos como recursos en la construcción de trayectorias de jóvenes vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 93-103.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006) *Ley Nacional de Educación n° 26.206*, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social*, 1a Ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (27-28 de febrero de 2019) *Educación de Gestión Social*, Congreso Pedagógico de Chaco, Argentina.
- Miranda, A. (2016) Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. *Linhas Críticas*, 22(47), 130- 149.
- Naidorf, J., Perrotta, D., Gómez, S. y Riccono, G. (2015) Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(1), 10- 28.
- Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

- Peña, T. (2022) Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), e340545. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Pucciarelli, A. R. (1999) ¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado histórico de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina. *Estudios Sociológicos*, XVII(49), 121- 152.
- Ramírez Velásquez, J. (2006) Notas acerca de la noción de experiencia educativa, *Educación y Ciudad*, (11), 120- 136.
- Rodríguez, L. (2013) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPEAL.
- Rosenberg, D. (2015) *Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social*. Serie La Educación en Debate N° 36. UNIPE.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2010) Revisión del concepto de Educación No Formal. *Debates y propuestas*, (29), 41- 56.
- Terigi, F. (28-30 de mayo 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes: la escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-Posições*, 16(3), 53- 74.
- Weber, M. (1991) *¿Qué es la burocracia? Siglo Veinte*.

Fecha de recepción: 22-6-2023

Fecha de aceptación: 22-5-2024



# Articulaciones locales en la implementación del programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar: sentidos y representaciones de los actores según sus posiciones en el territorio

Local articulations in the implementation of the Community School Support Network program: meanings and representations of the actors according to their positions in the territory

SANTOS, Serena Aylén<sup>1</sup>

Santos, S. A. (2024). Articulaciones locales en la implementación del programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar: sentidos y representaciones de los actores según sus posiciones en el territorio. *RELAPAE*, (20), pp. 176-187.

## Resumen

El artículo analiza la implementación de una política socioeducativa desde el modelo de gestión asociada, a partir de un estudio de caso cualitativo que toma como referente empírico a la Organización Madre del Pueblo. Se busca comprender cómo se configuran las articulaciones locales para el sostenimiento de trayectorias educativas del nivel primario entre distintos equipos territoriales que participan del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE), del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli. El trabajo se centra en los sentidos que tienen las articulaciones para los referentes regionales del programa RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, y los referentes de equipos directivos de dos escuelas cercanas al barrio, según las posiciones que ocupan en el territorio. La investigación pretende aportar al debate sobre el rol del Estado y otros actores socio-comunitarios en la regulación y puesta en acto de las políticas socioeducativas, mostrando tanto el alcance de las políticas focalizadas sostenidas desde la gestión asociada, como la hiperresponsabilización que recae sobre las organizaciones de la sociedad civil.

**Palabras Clave:** Políticas socioeducativas, gestión asociada, trayectorias educativas, articulaciones locales, Organización Madre del Pueblo, sociedad civil, rol del Estado.

## Abstract

This article analyzes the implementation of a socio-educational policy through the model of associated management, based on a qualitative case study that takes the Madre del Pueblo Organization as an empirical reference. The aim is to understand how local articulations are configured to sustain educational trajectories at the primary level among different territorial teams participating in the socio-educational program Community School Support Network, of the Ministry of Education of the Autonomous City of Buenos Aires, in the Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli. The work focuses on the meanings that the articulations have for the regional referents of the program, the coordinators and educators of the school support at the Madre del Pueblo Club, and the referents of the management teams of two schools near the neighborhood, according to the positions they occupy in the territory. The research aims to contribute to the debate on the role of the State and other socio-community actors in the regulation and implementation of socio-educational policies, showing both the scope of targeted policies supported by associated management and the hyper-responsibility that falls on civil society organizations.

**Keywords:** Socio-educational policies, associated management, educational trajectories, local articulations, Madre del Pueblo Organization, civil society, role of the State.

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina / [ssantos@flacso.org.ar](mailto:ssantos@flacso.org.ar) / <https://orcid.org/0009-0007-7224-4038>

## Introducción

A principios del siglo XXI se desarrolló en Argentina un nuevo espacio al que la política educativa oficial denominó *socioeducativo*, en referencia al establecimiento de nuevas relaciones entre las políticas sociales y educativas, así como a un proceso de formalización de las mismas en donde las primeras se encargaron de cuestiones socioeducativas, tal como las segundas lo hicieron con cuestiones relativas a la asistencia social. En este campo convergen prácticas y estrategias para el gobierno de la pobreza en las que nuevos individuos y organizaciones son interpelados a participar de prácticas co-gestivas entre el Estado y la ciudadanía. De esta manera, se fue creando una red mixta socio-gubernamental (Giovine, 2012) sobre el entramado de redes informales y formales ya existentes, que se ocupó de las condiciones de educabilidad -aquellas acciones relacionadas a garantizar el acceso al sistema educativo- y de las condiciones de educación -aquellas acciones que suplen o complementan la escolarización-. En este proceso denominado pedagogización de las políticas sociales (Giovine, 2012), las organizaciones de la sociedad civil fueron mayormente reconocidas por los gobiernos como espacios de inclusión educativa y de apoyo a la escolarización para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración social.

Este artículo presenta un recorte de la investigación desarrollada en mi tesis de Maestría, donde se analizó la implementación de una política socioeducativa a escala local desde el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil, mediante un estudio de caso de corte cualitativo. El objetivo general fue comprender cómo se configuran las articulaciones locales para el sostenimiento de trayectorias educativas del nivel primario que se llevan a cabo entre distintos equipos territoriales en el marco del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (en adelante RCAE) perteneciente al Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A), en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex villa 1-11-14).

El presente trabajo se centra en analizar las articulaciones entre el equipo técnico de la RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo y referentes de equipos directivos de dos escuelas cercanas al barrio. Se exploran los sentidos que estos actores le atribuyen a las articulaciones según las posiciones que ocupan en el territorio, y se problematiza cómo construyen representaciones sobre los otros en relación con la tarea de sostener a los estudiantes en su escolarización.

El artículo está estructurado en tres apartados. El primero recupera antecedentes sobre la construcción del campo socioeducativo en Argentina y sobre la implicación de las organizaciones sociales en la escolarización infantil. Luego, se introducen los conceptos de *tramas interactorales* (Giovine, Martignoni y Correa, 2019) y *espacio físico y espacio social* (Bourdieu, 2000) en tanto fundamentos teóricos para analizar las articulaciones locales en el marco del programa RCAE. El segundo apartado detalla el diseño y metodología que asumió la investigación y el tercero presenta los principales hallazgos que se desprenden de las entrevistas, así como una discusión sobre los mismos. Por último, se presentan las principales conclusiones.

Este recorte busca aportar al debate sobre el rol del Estado y otros actores socio-comunitarios en la regulación e implementación de las políticas y programas socioeducativos. En este sentido, nos preguntamos: ¿Qué implica una relación de co-gestión entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil? ¿Cómo se materializa esta modalidad de gestión en los programas socioeducativos de C.A.B.A? ¿Cómo impactan estas lógicas en el territorio y en el ejercicio del derecho a la educación?

## Antecedentes y fundamentos teóricos

En Argentina, desde fines del Siglo XX los programas y políticas socioeducativas ganaron un mayor protagonismo en el trabajo por matizar los efectos excluyentes del neoliberalismo. Sobre esta base, estas políticas y prácticas se fueron constituyendo en un objeto de indagación a partir del siglo XXI (Giovine, Martignoni, Bianchini y Suasnábar, 2014).

El campo socioeducativo, cuya constitución toma fuerza en el período que va de 1999 a 2006, incluye prácticas y estrategias que provienen del campo de las políticas sociales, las cuales:

(...) proponen una coordinación de acciones de diferentes áreas gubernamentales a nivel ministerial, convocando a otros niveles del Estado (especialmente el municipal), a organizaciones y actores de la comunidad. Esta figura jurídica que excede las fronteras del sistema educativo y de las escuelas, propicia una “gestión integral” de



“redes mixtas socio-gubernamentales” destinadas al resguardo de la pobreza y amplía sus objetos de intervención hacia la “contención” e “inclusión” educativa. (Giovine, et al., 2014, p. 2)

Para una mayor comprensión del surgimiento de las políticas y programas socioeducativos, es necesario situarse en el fenómeno de descentralización del sistema educativo, producto de las transformaciones que sufrió el Estado Nacional en la década de los '90. Diversas investigaciones han abordado estas transformaciones (Senén González y Arango, 1997; Oszlak, 2001; Rivas, 2010; Tiramonti, 1994, 1997, 2010; Feldfeber y Gluz, 2011, 2019) entre las cuales, los trabajos de Tiramonti (1997), Oszlak (2001) y Feldfeber y Gluz (2011, 2019) dan cuenta de una nueva modalidad de organización y funcionamiento de la administración pública, problematizando su reconversión en un contexto de globalización. Tiramonti (1997) señala que los imperativos de inserción e integración societal tensionaron al sistema educativo, poniendo en el centro el problema de la calidad educativa, cuestión que viabilizó la implementación de proyectos especiales y políticas focalizadas que tenían como fin compensar las desigualdades extremas.

En 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195, consolidó un nuevo diseño burocrático y de distribución de responsabilidades que reestructuró los modos de articulación entre el gobierno central y los gobiernos locales, las instituciones y organismos de la sociedad civil. Este nuevo diseño se expresó en lo que Oszlak (2001) llamó Estado Transversal:

(...) una forma estatal que atraviesa las diversas instancias o niveles jurisdiccionales (nacional, territorial y local) y establece entre los mismos nuevas reglas de interacción en los planos de la distribución del poder, la división de responsabilidades funcionales y el financiamiento de la gestión pública, creando así un sistema de vasos comunicantes, abarcativo y continuo. (p. 5)

Estas transformaciones se enmarcaron en lo que el Banco Mundial denominó “reformas de primera generación” (Oszlak, 2001), las cuales, a fines de los '80 y durante los '90 se caracterizaron por la reducción del aparato estatal a través de políticas de desregulación, descentralización, privatización, tercerización, entre otras.

A partir del cambio de siglo y con la gestión del Frente Para la Victoria (2003-2015)<sup>2</sup> se produjo una transformación en el abordaje de las desigualdades que apuntaba a superar la lógica de la política compensatoria o focalizada. En este contexto, los programas socioeducativos proponían expandir la experiencia educativa a partir de la ampliación del espacio y tiempo escolar, con el fin de mejorar las experiencias de escolarización y fortalecer las trayectorias educativas de niños y jóvenes en situación de vulneración social (Feldfeber y Gluz, 2011).

Algunas de las modalidades y premisas que presentaron los programas a partir de este cambio de orientación, pueden relacionarse con dos de las leyes más importantes del período: la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061, promulgada en 2005 y la Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en 2006. Uno de los pilares de estas leyes es el principio de la corresponsabilidad, el cual supone un intercambio permanente e interdisciplinario entre distintas instituciones, así como una construcción de redes para el abordaje integral de las problemáticas sociales que involucren a niños, niñas y adolescentes.

En el caso de la C.A.B.A, los programas socioeducativos ganaron protagonismo a partir de la crisis del 2001, que provocó el auge de los movimientos sociales (Svampa, 2005). Ante la crisis económica y social, estos movimientos de base territorial buscaban cubrir necesidades básicas en las poblaciones más vulnerables. En el campo educativo, muchas organizaciones de la sociedad civil comenzaron a dar acompañamiento a niños, niñas y adolescentes que se encontraban en una situación de riesgo educativo principalmente por estar en situación de calle, con una alta vulneración de derechos. Los programas socioeducativos se enmarcaron en el contexto de expansión de la escolarización obligatoria en la C.A.B.A que tuvo lugar con la sanción de la Ley N° 898/2002. La misma establece la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio en todas sus orientaciones y modalidades. A su vez, dicha ley establece el desarrollo prioritario de programas de promoción y apoyo a la escolaridad que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los estudiantes.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a los gobiernos de Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2015) en los cuales las políticas sociales y educativas se enfocaron en diferenciarse de las políticas neoliberales del período anterior, a partir de un modelo de ampliación de derechos sustentado en la inclusión social, con un fuerte peso a nivel nacional.

## Fundamentación teórica

En nuestra investigación, entendemos a las articulaciones locales como aquellas *tramas interactorales* (Giovine et al., 2019) que permiten dar cuenta de las mediaciones territoriales e institucionales de las políticas, en nuestro caso de la política socioeducativa local. Las tramas refieren a interrelaciones que se despliegan en el territorio entre distintos actores, ya sean organismos gubernamentales, organismos de gestión escolar, organizaciones sociales u otros actores socio-comunitarios que habilitan relaciones de cooperación pero también de tensiones y contradicciones, visibilizando el abordaje complejo de los procesos de puesta en acto de las políticas (Ball, 2002).

Asimismo, tomamos las nociones de *espacio físico* y *espacio social* (Bourdieu, 2000) para dar cuenta de las posiciones diferenciales que los actores ocupan en el territorio. El espacio físico se define como el punto en el que se sitúan los sujetos, en tanto localización desde un punto de vista relacional y en tanto posición o rango en un orden (p. 119). A su vez, los sujetos se constituyen como tales en función de la relación que tienen con un espacio social, con los recursos que allí se encuentran y de los cuales se apropian. Así, el espacio social se presenta como la distribución en el espacio físico de bienes, servicios, individuos y grupos localizados físicamente y provistos de oportunidades de apropiación de esos bienes y servicios, en función de su capital y de la distancia física con respecto a esos bienes. En la relación entre distribución de los agentes y distribución de los bienes en el espacio se define el valor de las diferentes regiones del espacio social objetivado, lo que genera superposiciones y oposiciones (en tanto diferencias de valor) constituyendo al espacio en un lugar de ejercicio del poder simbólico (Bourdieu, 2000, p. 122).

Considerando que las posiciones sociales que ocupan los sujetos están provistas de una lógica relacional, tanto las posiciones como las identidades que éstos asumen nunca logran constituirse plenamente, precisamente por ser relacionales, ya que dicha lógica está atravesada por la contingencia (Southwell y Vassiliades, 2014). En este sentido, las posiciones nunca existen en estado cerrado y definitivo sino que siempre están siendo de modo relacional, según las equivalencias y diferencias provisionarias que se establezcan con otras (p. 19).

Los conceptos presentados nos permiten acercarnos al análisis de las articulaciones territoriales en el marco del programa RCAE según las posiciones de los actores, considerando que dichas articulaciones -así como los sentidos que se le atribuyen a las mismas- no son acabadas, sino que son contingentes, más o menos inestables, al igual que los sujetos que ocupan posiciones en función de los intereses que persiguen y de cómo van construyendo las relaciones en un momento dado. Estas perspectivas posibilitan indagar cómo los sujetos se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas (Southwell y Vassiliades, 2014).

## Diseño y metodología

El programa RCAE se implementa en todas las comunas de la C.A.B. A.<sup>3</sup> desde el año 2013. Su objetivo es acompañar y sostener la escolarización de estudiantes de nivel primario y secundario a través de convenios de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil<sup>4</sup>, quienes tienen a su cargo centros de apoyo escolar gratuitos ubicados en espacios de referencia barrial como bibliotecas populares, parroquias y clubes. En este marco, el Ministerio de Educación de C.A.B.A otorga a las organizaciones un subsidio económico, acompañamiento técnico y una metodología de trabajo específica. Al momento de la realización del trabajo de campo, el programa RCAE contaba con una coordinación general y un equipo técnico de cinco referentes regionales encargados de acompañar a las organizaciones sociales en el desarrollo de los centros de apoyo escolar, además de articular con actores escolares y otros organismos gubernamentales y socio-comunitarios. Por su parte, el equipo de cada organización se componía de un coordinador y tres educadores por centro de apoyo. Estos actores son quienes llevan adelante el refuerzo de los contenidos curriculares, acompañan a los estudiantes en la realización de tareas escolares y tienen contacto permanente con sus familias. Es importante destacar que estos espacios convocan a los estudiantes a asistir entre una y dos veces por semana, durante una hora o una hora y media y en ocasiones funcionan como un pluricurso, en donde participan, en simultáneo, estudiantes de distintas edades.

<sup>3</sup> La Ciudad Autónoma de Buenos Aires se organiza territorialmente en 15 comunas. Éstas son unidades de gestión política y administrativa descentralizadas que realizan funciones de planificación, ejecución y control. Tienen como propósito lograr una administración del territorio más eficaz, facilitando la participación ciudadana en los procesos de toma de decisiones relacionados con asuntos públicos.

<sup>4</sup> Hasta el 2021 participaban alrededor de 20 organizaciones con trayectoria dentro del campo educativo.

La investigación asumió un enfoque cualitativo (Hammersley y Atkinson, 1994), buscando acceder a la perspectiva de los actores y a los sentidos y significados que los mismos le otorgan a sus prácticas y entorno. Se utilizó la estrategia metodológica de estudio de caso, ya que presta atención a la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes (Stake, 1995).

Se llevaron a cabo 17 entrevistas en profundidad a actores que se desempeñan en un nivel macro y micro de la política socioeducativa a partir de la construcción de una muestra no probabilística utilizando la técnica de bola de nieve (Morgan, 2008) y el criterio de la saturación del campo (Strauss y Corbin, 2002). Las entrevistas tuvieron como propósito reconstruir los sentidos y representaciones que cada actor le atribuye a las articulaciones que desarrolla para sostener la escolarización de niños y niñas. Esta indagación permitió, en primera instancia, trazar un mapa de estas relaciones en el territorio, así como también comprender la perspectiva diferenciada que cada actor tiene del programa según su rol en él.

El trabajo de campo se realizó de mayo a septiembre del 2021 tomando como caso de análisis la Organización Madre del Pueblo<sup>5</sup>, la cual implementa desde el 2014 el programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar en convenio con el Ministerio de Educación de la C.A.B.A, en el Barrio Ricciardelli. La actividad de apoyo escolar se desarrolla en cinco capillas pertenecientes al Club Atlético Madre del Pueblo, institución que forma parte de la organización, en donde además se llevan a cabo actividades deportivas y recreativas destinadas a los niños y jóvenes del barrio. En cuanto a la elección del caso, dentro de las diversas organizaciones sociales que participan del programa RCAE, se seleccionó a la Organización Madre del Pueblo dada su amplia trayectoria en esta vinculación, así como por contar con uno de los dispositivos de injerencia local más abarcativos dentro del programa.

El referente empírico está constituido por los actores que intervienen en el sostenimiento de las trayectorias educativas del nivel primario en el marco del programa RCAE. Los actores fueron identificados en tanto informantes clave (Guber, 2001) y fueron seleccionados en función de la identificación de dos niveles de desempeño dentro de la política socioeducativa: en primer lugar el nivel macro, que se corresponde con la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de C.A.B.A de la cual depende el programa RCAE y su equipo técnico, compuesto por un coordinador y cinco referentes regionales. En segundo lugar, se identificó un nivel micro que se corresponde con la inscripción territorial del programa, en donde se ubican los coordinadores y/o educadores pertenecientes a la Organización Madre del Pueblo y directivos de escuelas primarias a las que asisten estudiantes del barrio<sup>6</sup>.

### **Principales hallazgos: articulaciones en el territorio. Sentidos y percepciones de los actores según la posición que ocupan en él.**

El territorio particular en el que se inscriben las articulaciones bajo análisis se define como un barrio popular (Merklen, 2005), en tanto espacio polisémico que es construido por los actores locales. Para nuestro análisis, tomamos específicamente la figura de villa (luego devenida en barrio popular), teniendo en cuenta el entramado de fractura social y exclusión producido por el fracaso del modelo neoliberal y las diversas crisis socio-económicas de nuestro país (Merklen, 2005; Svampa, 2005). Investigaciones como las de Merklen (2005), Gonzales (2010), Cravino y Palombi (2015) y Di Virgilio y Serrati (2019) se han ocupado de indagar sobre la configuración de las villas y los asentamientos informales en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Las dos primeras investigaciones ubican el origen de las villas en la ocupación de terrenos en Buenos Aires a partir de la década de los '30, consolidándose durante los '40 con el proceso de sustitución de importaciones. Esta etapa se caracterizó, en gran medida, por la migración de pobladores del interior rural y de países limítrofes a las grandes ciudades, que procuraban incorporarse al sistema industrial como obreros. En C.A.B.A, las primeras villas se ubicaron en la zona sur, en los barrios de Villa Lugano, Bajo Flores, Mataderos; en la zona céntrica como Retiro y en la zona norte, como el Bajo Belgrano, extendiéndose también al primer cordón del conurbano bonaerense. Una de las primeras denominaciones de éstas áreas fue la "villa de emergencia" o "villa miseria". Las mismas fueron reconocidas principalmente por el hacinamiento -en las últimas décadas han crecido hacia arriba- y su configuración en una trama irregular no planificada de antemano. Durante la última dictadura militar (1976-

<sup>5</sup> Esta organización se identifica con la obra de la parroquia Santa María Madre del Pueblo en la ex villa 1-11-14. Construida en 1974, fue la primera parroquia en la arquidiócesis de Buenos Aires ubicada dentro de una villa de emergencia.

<sup>6</sup> Estas escuelas están emplazadas en zonas linderas al Barrio Ricciardelli, por lo que muchos de sus estudiantes asisten a los centros de apoyo escolar de la organización. La denominada "Escuela A", se encuentra en la zona del Barrio Illia, mientras que la "Escuela B" se sitúa en el Barrio Charrúa. Ambos se ubican cerca de Nueva Pompeya, en la Comuna 4.

1983) el gobierno municipal de la C.A.B.A llevó a cabo el mayor plan de erradicación de las villas, agudizando hasta la actualidad los fenómenos de fragmentación, segmentación socio-espacial y territorialidad diferencial.

Consideramos que el territorio constituye una dimensión central en las dinámicas de producción de desigualdad, dado que la desigualdad socioterritorial se vincula no solo con la segregación residencial, sino también con las prácticas cotidianas de los sujetos y sus distintos espacios de interacción. Por tanto, se trata de un fenómeno relacional y continuo que se produce socialmente y que tiene manifestaciones y articulaciones espaciales que a su vez nutren a esa producción social. Así, las desigualdades territoriales inciden en las formas de producción y reproducción de las desigualdades sociales (Di Virgilio y Serrati, 2019).

La Organización Madre del Pueblo lleva a cabo sus actividades en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex villa 1-11-14)<sup>7</sup> ubicado en la comuna 7, zona conocida como Bajo Flores. Obtuvo esa denominación en el 2019 en homenaje al Padre Rodolfo Ricciardelli, quien se desempeñó como párroco entre 1965 y 2008 e impulsó y formó parte del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) y del Equipo Pastoral de Villas (EPV). Este barrio expresa la historia de un territorio ampliamente segregado, con fuertes desigualdades y carencias en términos de acceso a derechos, problemática que tiene su origen en los sucesivos planes de erradicación y en el interrumpido proceso de urbanización, así como en la falta de políticas integrales de acceso a la vivienda (Martinez, 2004) y en la consecuente emergencia habitacional que llevó a un fuerte asistencialismo estatal a partir de la implementación de políticas focalizadas (Palombi, 2009; Gabosi et al., 2018). El trabajo de Gabosi et al. (2018) describe parte del proceso de reurbanización de la Villa 1-11-14 durante el 2017 desde la perspectiva del equipo técnico del Instituto de Vivienda de la Ciudad (IVC). Según el IVC, el principal objetivo fue desarrollar una urbanización que contemplara un abordaje participativo de los actores territoriales en la toma de decisiones, para lo cual se relevaron las distintas problemáticas realizando un mapeo de actores estatales y no estatales con presencia territorial, identificando diversas organizaciones sociales y políticas con injerencia en la provisión de servicios sociales y gran peso en la representación de la comunidad frente a demandas y reclamos hacia el municipio. Entre dichas organizaciones, Madre del Pueblo tiene una fuerte presencia en el entramado barrial. Aunque su labor excede ampliamente el trabajo socioeducativo, éste es central en su organigrama de trabajo de despliegue territorial.

En este apartado se tomará como eje de análisis la configuración de las articulaciones locales en tres dimensiones. La primera remite a las articulaciones que el equipo técnico de la RCAE y los coordinadores del Club Madre del Pueblo realizan con otros actores gubernamentales y socio-comunitarios; la segunda refiere a las que se generan entre el equipo técnico de la RCAE y coordinadores y educadores del Club Madre del Pueblo, así como a las que se crean hacia dentro del Club. La tercera, refiere a las que se producen entre las escuelas y otros agentes estatales y socio-comunitarios presentes en el barrio. En este sentido, se analizarán dos niveles de articulación territorial que incluyen a distintos actores ubicados en posiciones diferenciales y con miradas diversas acerca de un mismo fenómeno: quienes gestionan la política y quienes realizan la puesta en acto de la misma. El interés radica en identificar y caracterizar dichas vinculaciones haciendo hincapié en los nudos problemáticos que emergen de las articulaciones y las representaciones sobre éstas, con el fin de analizar la gestión de la política socioeducativa en barrios populares de la C.A.B.A.

Respecto de las articulaciones con otros actores gubernamentales y socio-comunitarios, tanto el equipo técnico de la RCAE como el equipo del Club Madre del Pueblo coincidieron en el carácter artesanal y espontáneo de las mismas, evidenciando que lo personal tiene una gran impronta en su efectivización.

En el caso del equipo técnico de la RCAE, uno de los referentes regionales señaló:

*Estas articulaciones de las que hablábamos se fueron construyendo de persona a persona, no es que había una estructura y que vos entras al Ministerio y te decían bueno, por estar en este programa tenemos más facilidad con tal Defensoría... fueron vínculos que se fueron armando de persona a persona... o sea, no son tan institucionales. Esperamos que lo sean, pero fueron vínculos informales que se fueron autogestionando también (Referente Regional RCAE, entrevista realizada el 24/06/2021).*

Por su parte, otro referente manifestó:

---

<sup>7</sup> El origen de la ex villa 1-11-14 se remonta a la década de los '50 y fue denominada como "Bajo Flores", "9 de julio" y "25 de mayo", reconocidas por el Estado como las Villas 1, 11 y 14, que luego se unificaron bajo la denominación "1-11-14" (Palombi, 2009).



*Es fortaleza y a la vez obstáculo esto de que... o sea, uno termina articulando en realidad con personas que corresponden a determinadas áreas y esas personas en sí habilitan ese vínculo directo, entonces hace que todo avance mucho más rápido (...) No está toda esa burocracia sino es más un llamado, 'me pasó esto'... 'sí, decíle que vaya acá, que haga esto'. O sea sí, hay trámites en el medio, pero las personas que orientan no lo hacen a través de un trámite. Entonces eso creo que está bueno, que lo acelera pero también tiene esta debilidad de que si no está esa persona o si justo no tiene buena predisposición, todo se traba. Como que tiene ese doble juego digamos (Referente Regional RCAE, entrevista realizada el 17/06/2021).*

En el caso de los coordinadores de los apoyos escolares de Madre del Pueblo, mencionaron que las articulaciones con otros actores -tanto al interior del club como por fuera de él- se van generando "en el momento", según las necesidades de los estudiantes. Si bien al interior del Club se realizan planificaciones y proyecciones a futuro, los entrevistados señalaron que es característico del barrio trabajar a partir de situaciones emergentes:

*Hay algunas relaciones establecidas que te quedan por si necesitas de nuevo, ante un emergente, comunicarte con... pero no es que se hace un trabajo articulado, de prevención o de planificación conjunta con esos otros actores, eso la verdad que no existe. Es, ante nuevos emergentes 'ahh te acordás que yo hable con la directora de tal lugar porque ya teníamos un chico de esa escuela' (...) O sea, no hay otra forma de trabajar que no sea a partir de emergentes (Coordinador apoyos escolares Club Madre del Pueblo, entrevista realizada el 23/07/2021).*

Si bien las articulaciones son enunciadas como uno de los principales objetivos del programa RCAE, a partir de las voces de los actores puede decirse que las mismas no se encuentran formalmente definidas o no poseen un grado de institucionalización consolidado, primando en la práctica la espontaneidad, la contingencia, la informalidad y la personalización de la articulación. Dicha personalización refiere a la adjudicación, por parte de los actores entrevistados, de un valor a las personas concretas en los puestos de trabajo y a una valorización del sostenimiento de los vínculos interpersonales en el tiempo, lo cual se ve beneficiado cuando las personas permanecen en sus roles por tiempos prolongados.

Al analizar las percepciones de los actores del programa RCAE sobre la posición que su contraparte ocupa en el territorio, se evidenciaron ciertas tensiones en torno a la práctica de articular. El equipo técnico de la RCAE caracterizó el trabajo con las organizaciones sociales que gestionan los apoyos escolares como una relación profesional en la cual prima el compromiso por la tarea, sin embargo, los entrevistados manifestaron que cada organización tiene su propia lógica, sus propios intereses y prioridades, lo cual genera contradicciones. Ante esto, el programa propone un marco de trabajo conjunto para organizar dicha diversidad.

Por su parte, los coordinadores de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo definieron la articulación con el equipo técnico de la RCAE como positiva ya que juzgan conveniente que el Ministerio de Educación brinde herramientas de gestión a quienes forman parte de las organizaciones. Asimismo, consideraron positivo el respaldo que otorga el programa para articular con las escuelas. Sin embargo, desde una mirada más amplia sobre la política educativa y el sostenimiento de trayectorias escolares, los coordinadores manifestaron que la promoción de programas como la RCAE deja entrever un supuesto que indicaría una situación "deficitaria" de los estudiantes en las escuelas respecto de sus aprendizajes y en ese sentido, una relación insuficiente con el Estado. Según uno de los entrevistados:

*Creo que lo que hoy sucede no alcanza, que no hay una verdadera política pública para poder acompañar las trayectorias educativas de estos estudiantes. Porque entiendo, o por lo menos lo que yo creo y pienso en función de la RCAE en particular, es que es una situación que ya viene suponiendo que los chicos en la escuela tienen una trayectoria escolar deficitaria. Me parece que, porque también trabajo en escuela, que no hay una verdadera política pública en relación a lo escolar para que esto sea contemplado en ese general de lo que pasa dentro de una aula. Y entonces se supone que va a suceder en el apoyo, ¿no? La realidad es que eso no pasa en el apoyo, porque si el chico viene 2 horas por semana no va a aprender a leer y escribir en el apoyo, ¿no? Por ahí se puede hacer algún cambio, por ahí se puede generar todo esto a nivel red de la que veníamos hablando, pero hay cosas que si no suceden en la escuela no van a suceder en otro espacio. Y creo que en ese punto, la relación del Estado es insuficiente hoy (Coordinador apoyos escolares Club Madre del Pueblo, entrevista realizada el 23/07/2021).*

En diálogo con esta percepción, los entrevistados destacaron las articulaciones que se generan hacia adentro del Club, entre sus distintas áreas. Para ellos, pese al carácter espontáneo, las redes que allí se tejen son centrales para sostener las trayectorias de los estudiantes, dado que la vía de articulación dentro del Club siempre es más rápida y las consultas con otros profesionales son más accesibles en relación a las que pueden darse con organismos externos. Desde la

óptica de los coordinadores, la cercanía de esos vínculos es de gran ayuda para la continuidad de los estudiantes y les permite realizar un acompañamiento más integral.

Siguiendo con la perspectiva del equipo de la organización, las educadoras mencionaron que la relación con el programa RCAE no es del todo explícita. En términos generales y para quienes trabajan allí hace menos tiempo, su impresión fue que el Club tiene una gran autonomía y no cuenta con demasiado apoyo del Gobierno de la Ciudad (G.C.B.A). Según el relato de una de las entrevistadas, el párroco no suele mencionar a la RCAE en las reuniones de equipo y siempre refuerza el rol de la organización, por ende *“es como si no existiera esa parte del Estado”* o *“como si hubiera una negación de toda esa parte”*, lo que la llevó a preguntarse *“¿Quién está más arriba? ¿De dónde viene esto? ¿Quién paga? ¿Qué quieren de nosotros?”* (Educadora apoyo escolar Club Madre del Pueblo, entrevista realizada el 27/08/21).

Recuperando las percepciones de los actores escolares, la vicedirectora de la Escuela A manifestó las dificultades que representa articular con los efectores estatales presentes en el territorio. Mencionó que en ocasiones la articulación se logra pero lleva mucho trabajo, dado que *“no es algo que tenga fecha y hora de cumplimiento efectivo”* (Vicedirectora Escuela A, entrevista realizada el 20/04/2022). Ante este contexto complejo, la vicedirectora expresó que desde el establecimiento se pone el foco en la posibilidad de ofrecer una prevención y reparación respecto de la vulneración de derechos. De esta manera, al igual que los coordinadores y educadores del Club Madre del Pueblo, también es posible advertir una tensión respecto de cómo la vicedirectora de la Escuela A concibe al Estado. Según su posición en el territorio, el mayor nudo problemático se ubica en la articulación o generación de redes con los efectores de la salud y de la justicia, otorgando de esta manera un gran peso a los mismos en el acompañamiento de trayectorias escolares y en la garantía de derechos. En este sentido, la vicedirectora definió a una forma de administración pública que tendría que ser más centralizada y abarcativa, promotora de una trama más ajustada a partir de articulaciones más sólidas que impliquen una gestión acabada de la política socioeducativa en el barrio. Tal como mencionó: *“es importante que las redes de salud y justicia del barrio estén más conectadas con las escuelas”* (Vicedirectora Escuela A, entrevista realizada el 20/04/2022)

## Discusión de resultados

Los relatos de los entrevistados evidenciaron tensiones en cuanto a cómo los actores perciben el rol del Estado desde y hacia el territorio. Tanto el equipo de la Organización Madre del Pueblo como la vicedirectora de la Escuela A adoptaron una perspectiva sobre la política socioeducativa que contrasta con el modelo de gestión social del territorio del G.C.B.A vinculado a la descentralización y focalización. Podemos decir que esta contraposición se relaciona con la noción de un gobierno más involucrado en la gestión de la proximidad (Catenazzi y Da Representação, 2009). Este enfoque postula que los actores involucrados en la gestión de las políticas y programas en el territorio orientan su acción en función de una integración de las políticas, visualizando un territorio-red que posibilite la convergencia de elementos de conectividad y proximidad -no sólo espacial, sino también organizacional- cuestión que supone la revisión o adecuación de las prácticas profesionales, de las lógicas institucionales y por ende, la promoción de nuevas modalidades de articulación entre los distintos espacios de gestión (pp. 135-136). La gestión de la proximidad resalta la importancia de la coordinación entre los distintos actores o sectores estatales, ya que permite hacer frente a la multidimensionalidad y complejidad de las problemáticas sociales ante modelos de gestión descentralizados (Repetto, 2009).

El equipo técnico del programa RCAE expresó una perspectiva de un Estado asociado, que compensa, que proporciona un respaldo y brinda orientaciones a organizaciones que requieren su colaboración para llevar adelante un trabajo articulado con otros organismos, en especial con las escuelas. Si bien desde la Organización Madre del Pueblo reconocieron este respaldo, los sentidos sobre el programa se complejizan dada la falta de efectivización de políticas educativas que impacten positivamente en las escuelas, lo cual también representa cierto límite para la tarea pedagógica del apoyo escolar. En este sentido, los coordinadores y educadores del Club percibieron un límite en la gestión asociada. Según Poggiase, Redín y Alí (1999), esta modalidad de administración implica una forma de gestión concertada entre el Estado y la sociedad civil, en la cual la toma de decisiones entre las partes debe darse de manera articulada, participativa e integrada, a través de reglas que permitan a los actores acordar y consensuar, trabajando el conflicto para la resolución de contradicciones. Siguiendo esta definición, la gestión asociada establece como iguales a estructuras de gestión de lo público que en el caso estudiado son muy dispares, legitimando una relación que en el fondo es desigual, dado que no poseen los mismos recursos. Ante la percepción de estos límites, desde el Club opera una lógica de auto-organización en la cual gestiona desde sus propias bases y en mayor medida con los propios recursos

materiales y humanos. Esto se refuerza con la perspectiva de las educadoras, para quienes la relación de co-gestión no es explícita, ya que no la viven y no la perciben como tal.

Proponemos que el cuestionamiento a la gestión asociada por parte de coordinadores y educadores del Club Madre del Pueblo puede relacionarse con el concepto de sociedades de gerenciamiento (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012), el cual plantea una gestión de lo social en tiempos de retirada del Estado o más bien la presencia de otras formas de acción estatal e interpelación ciudadana en territorios más vulnerables que establece una lógica de empoderamiento comunitario. En este modelo la racionalidad de gobierno ya no piensa a lo social como totalidad, sino que lo hace en términos de fragmentos, dentro de lo cual el Estado aparece como “socio” de la ciudadanía. En esta dinámica, la comunidad asume un rol central en términos de gestión del bienestar de los ciudadanos mientras que el Estado se vuelve un socio o “partner” de las organizaciones que operan en el territorio, asumiendo funciones de promotor y propulsor de distintas actividades. Así, su accionar implica un “hacer que los otros hagan” promoviendo que la comunidad encuentre sus propios programas y proyectos, apelando a una responsabilidad compartida con la misma y, en consecuencia, generando el empoderamiento de las organizaciones locales. De esta manera, se configura un estilo de gobierno basado en la moralidad individual, la responsabilidad organizacional y la ética comunitaria (Grinberg et al., 2012).

El gobierno de lo social en términos fragmentarios se refleja en la caracterización que los actores realizaron de las articulaciones, en donde las relaciones personales asumen una gran fuerza, y en su mirada respecto de las interrelaciones o mediaciones que se dan en el territorio entre el Estado y la Organización Madre del Pueblo y entre la escuela y los efectores de salud y de justicia. En este sentido, la relevancia que asumieron las redes internas del Club para dar respuesta a gran parte de las problemáticas del barrio y la poca visibilidad que adquirieron las relaciones con los actores estatales pueden vincularse con los procesos de *economización del Estado* (de Marinis, 2008) y *procesos de comunitarización de la protección social* (Danani, 2008).

Según de Marinis (2008), se trata de un Estado “adelgazado” que constituye a la comunidad en objeto específico de las políticas de gobierno focalizadas y particularistas, tratándose de un “gobierno a través de la comunidad” en el cual esta última es responsable de gestionarse a sí misma.

En un sentido similar, Danani (2008) refiere a la “comunitarización” en tanto la comunidad, como grupo primario, asume la responsabilidad en el cuidado y protección de las infancias. Según la autora, la comunitarización puede entenderse como una forma de privatización de la protección en tanto “la agencia (de la protección) se encuentra localizada en una «comunidad» concebida y delimitada casi como una «familia ampliada», una extensión de las relaciones inmediatas y cara a cara, no mediadas más que por las relaciones de proximidad” (Danani, 2008, p. 45). De esta manera la Organización Madre del Pueblo es el actor que, en el marco de una relación de gestión asociada con el Ministerio de Educación del G.C.B.A, termina asumiendo -a partir de una lógica de auto-organización- una responsabilidad primaria en la gestión de las problemáticas comunitarias.

Danani (2008) plantea que la comunitarización es sumamente importante para mejorar las condiciones de vida de la población a nivel local. Sin embargo, este proceso es fuente de desigualdad en tanto el sistema de protección suele depender de las características particulares de las personas o los grupos que la llevan adelante, lo cual también tiene relación con la lógica de personalización que adquieren las articulaciones.

Finalmente, consideramos que la economización del Estado y la comunitarización implican procesos que se destacan como contrapunto del Estado “socio” de la ciudadanía.

## Conclusiones y prospectiva

Este estudio analizó cómo diferentes actores interpretan las articulaciones en un contexto de implementación de un programa focalizado, que opera bajo la lógica de gestión asociada entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil. Al estudiar cómo esta política se lleva a cabo en el territorio, nos hemos preguntado por las limitaciones, tensiones y problemáticas que presenta y hemos analizado las diferentes concepciones de asociación por parte de los actores involucrados.

Desde la Organización Madre del Pueblo y la Escuela A, se percibe una definición de un Estado centralizado que contrasta con la propuesta de gestión descentralizada y focalizada de la política social en la C.A.B.A. Ante ello, en el



marco del programa RCAE, la organización -asumiendo un retiro o debilitamiento del gobierno local- adopta una lógica más cercana a la auto-organización que a la gestión asociada. Esto permite visibilizar cómo la idea de gestión asociada en tanto relación entre iguales se desarma en el territorio, fortaleciéndose en cambio las relaciones interpersonales dentro del Club. Esto nos lleva a reflexionar si este programa socioeducativo opera realmente bajo una lógica de asociación o más bien de delegación y si, como consecuencia, las organizaciones sociales en el marco del programa RCAE asumen una dinámica de auto-organización y de hiperresponsabilización más que de asociación con el Estado.

Consideramos que estas tensiones están estrechamente relacionadas con la continuidad de los procesos de focalización, territorialización y tercerización de las políticas sociales en los barrios populares de la C.A.B.A (Diez, Montesinos y Pallma, 2015). Si bien estos procesos refieren especialmente a las reformas de las políticas sociales neoliberales de los años '90, continúan siendo relevantes para comprender cómo se interviene actualmente en estos territorios, marcados por la desigualdad social y educativa. Asimismo, sostenemos que el protagonismo asumido por el Club Madre del Pueblo en la atención y resolución de las problemáticas del barrio está relacionado con los procesos de responsabilización de la comunidad en la gestión de las problemáticas sociales (Danani, 2008). De esta manera el Estado promueve “programas focalizados que apelan a las capacidades autorreguladoras de las comunidades y los sujetos” (de Marinis, 2008, p.32). Es decir, frente a un modelo que tiende más a la delegación que a la asociación, la comunidad -en tanto objeto de gobierno de políticas focalizadas- es responsable de gestionarse a sí misma y de asumir el cuidado y la protección de las infancias en un contexto de relaciones más directas y próximas.

Para futuras investigaciones, consideramos importante incluir casos de otras organizaciones de la sociedad civil que trabajen bajo la lógica de la gestión asociada, ya sea con el programa RCAE u otros programas socioeducativos en distintas comunas de la C.A.B.A. Esto permitirá comprender mejor cómo otros actores que participan en procesos similares caracterizan las articulaciones y cómo enfrentan las problemáticas sociales y educativas que atraviesan los distintos territorios de la ciudad.

Finalmente, una cuestión central que emerge de nuestro análisis y que proporciona elementos para una exploración más profunda es la personalización de las articulaciones y su carácter artesanal. Nos preguntamos qué otros factores pueden explicar dicha personalización, y en qué medida puede ser un obstáculo o un facilitador de las articulaciones. Además, nos preguntamos si esta caracterización es una consecuencia directa de las formas actuales de gestión de lo social y qué lugar tienen los actores en esta estructura como agentes de cambio. En este sentido, sería pertinente analizar las condiciones de precariedad laboral sobre las cuales a menudo se sostienen este tipo de políticas y programas, particularmente las modalidades de gestión asociativa, para entender con mayor profundidad el alcance de las articulaciones basadas en relaciones personales y su vinculación con la creación de condiciones materiales por parte de las políticas públicas para garantizar derechos.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3(22), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Bourdieu, P. (2000). Efectos de lugar. En *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica.
- Catenazzi, A. y Da Representação, N. (2009). Acerca de la gestión de proximidad. En M. Chiara y M. M. Di Virgilio (Org.). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas* (pp.119-139). UNGS/Prometeo <https://www.ungs.edu.ar/wpcontent/uploads/2019/08/9789876302661-completo-1.pdf>
- Cravino, M. C. y Palombi, A. M. (2015). El macrismo ¿neoliberal? Política urbana en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 8(15), 40-51. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cvu8-15.mnpu>
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1), 39-48. <https://www.redalyc.org/pdf/938/93844104.pdf>
- de Marinis, P. D. (2008). Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre “a desconversão do social”. *Pró-posições*, 19(3), 19-45. <https://www.scielo.br/j/pp/a/PWLcmxSPf9dTmMNkvQdfnYh/?format=pdf&lang=pt>



- Diez, C., Montesinos, M. P. y Pallma, S. (2015). *Desigualdad social y propuestas de intervención estatal. Orientaciones contemporáneas de las políticas socioeducativas en la Ciudad de Buenos Aires*. XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5411>
- Di Virgilio, M. M. y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Zoom Educativo. UEICEE, Ministerio de Educación e Innovación-GCABA-OEI. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação e Sociedade*, (115), 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19-38. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/15843>
- Gabosi, M. J., Lusardi, C., Baiguera, G. y Nossa, E. C. (2018). El desafío de los primeros pasos: El proceso de reurbanización de la Villa 1-11-14. *Medio Ambiente y Urbanización*, 89(1), 165-188. <https://www.ingentaconnect.com/content/iieal/meda/2018/00000089/00000001/art00007>
- Giovine, R. (2012). El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Editorial UNQ.
- Giovine, R., Martignoni, L., Bianchini, M. L. y Suasnabar, J. (2014). Pobreza y redes socioeducativas en los barrios. FORO SUR-SUR, 6. El Calafate.
- Giovine, R., Martignoni, L. y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Praxis Educativa*, 14(2,) 432-450. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.002>
- Grinberg, S., Gutiérrez, F. y Martiñán, M. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios nueva serie*, (7), 154-172. [https://www.academia.edu/5052768/La\\_comunidad\\_fragmentada\\_gubernamentalidad\\_y\\_empoderamiento\\_en\\_territorios\\_urbanos\\_hiperdegradados](https://www.academia.edu/5052768/La_comunidad_fragmentada_gubernamentalidad_y_empoderamiento_en_territorios_urbanos_hiperdegradados)
- González, P. (2010). Los asentamientos populares en la Región Metropolitana de Buenos Aires: Emergencia y reproducción del territorio en los procesos neoliberales de construcción de ciudad (1980-2010). *Geograficando*, 6(6), 147-164. [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4747/pr.4747.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4747/pr.4747.pdf)
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? En *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós.
- Ley Nº24.195. Ley Federal de Educación. 1993. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Ley Nº26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. 2005. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley Nº26.206. Ley de Educación Nacional. 2006. Argentina <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Nº898. Ley de obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio. 2002. Argentina <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/24699>
- Martínez, C. (2004). *El Proceso de Implementación de la Política de Radicación de Villas en la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2002. Un Estudio de Caso*. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1080>

- Merklen, D. (2005). Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1883-2003). Gorla.
- Morgan, D. L. (2008). Snowball sampling. In: L. M. Given (Ed.) The SAGE encyclopedia of Qualitative Research Methods Vols. 1 & 2. Sage Publications Inc.
- Oszlak, O. (2001). Hacia un Estado transversal: el caso argentino. *Encrucijadas*, 1(6). Recuperado de: <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3651>
- Palombi, A. M. (2009). *En el Bajo Flores pasan otras cosas. Un estudio de la Villa desde la ciudad*. XXVII Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología, 0–9. VIII Jornadas de Sociología de la UBA. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/160.pdf?view>
- Poggiese, H., Redín, M. E. y Ali, P. (1999). *El Papel de las Redes en el desarrollo local como prácticas asociadas entre estado y sociedad*. FLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20121207011722/poggiese.pdf>
- Repetto, F. (2009). Retos para la coordinación de la política social: los casos de la descentralización y de la intersectorialidad. En M. Chiara y M. M. Di Virgilio (Org.) *Gestión de la política social: conceptos y herramientas*. Prometeo Libros/UNGS. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/9789876302661-completo-1.pdf>
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1508.pdf>
- Senén González, S. y Arango, A. (1997). La descentralización educativa ¿Política educativa o política fiscal? En O. Oszlak (Comp.) *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego*, Vol.1. CBC-CEA.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.) Editorial Universidad de Antioquia.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.
- Tiramonti, G. (1994). Descentralización educativa en la Argentina: entre la promesa y el desencanto. En *La construcción de lo local*. Viola Espinola.
- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, 49-69. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>
- Tiramonti, G. (2010). Tendencias actuales en las políticas educativas de la Región. *Propuesta Educativa*, 2(34), 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705002.pdf>

Fecha de recepción: 24-4-2024

Fecha de aceptación: 12-6-2024



# La Educación Ambiental en la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Período 2019-2022

Environmental Education in teacher training in the province of Buenos Aires. 2019-2022 period.

ALVINO, Sandra A.<sup>1</sup> y TISSONE, Mónica<sup>2</sup>

Alvino, S. A. y Tiszone, M. (2024). La educación ambiental en la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Período 2019-2022. *RELAPAE*, (20), pp. 188-205.

## Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación (Pi UNTREF 2021-2022)<sup>3</sup> y se propone analizar los cursos oficiales para la formación y capacitación docente en Educación Ambiental (EA) en la Provincia de Buenos Aires y en particular, aquellos que han llegado a la Región Educativa 7 (2019–2022). La particularidad de este estudio radica en que se inicia durante la emergencia sanitaria y el relevamiento sigue la misma modalidad que requirió este período en el que confluyeron diversas propuestas de formación docente en EA en entornos virtuales. El sistema educativo bonaerense no puede ser indiferente a la crisis ambiental que atraviesa la provincia como resultado de una gestión ambiental que invisibiliza las problemáticas y conflictos socioambientales, deteriorando el bienestar de sus comunidades. Muchas/os docentes deciden plantear la enseñanza desde problemáticas ambientales que planifican contando con su propio conocimiento disciplinar, sin poder comprender la complejidad que presentan estas realidades ambientales en sus territorios. Surge entonces la necesidad de evidenciar la importancia de esta temática para la formación docente. A partir de la Ley Provincial de Educación (2007) el sistema educativo provincial, además de avalar a la Educación Ambiental (EA) como una modalidad de carácter transversal, propone desarrollar estrategias de EA para la formación y capacitación docente. A pesar de esta política de Estado se ha visualizado una resistencia a la hora de incorporar esta dimensión como eje prioritario en el campo de la formación docente. Los resultados evidencian que la Ley Nacional de EAI (2021) sirvió de anclaje político pedagógico, permitiendo reactivar rápidamente una diversidad de cursos de formación en EA dirigidos a la docencia bonaerense destinado a sus diferentes niveles educativos. A pesar de ello, aún no se observa un enfoque claro y coherente vinculado a una educación emancipadora y decolonial, enraizada en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

**Palabras Clave:** educación ambiental, crisis ambiental, formación y capacitación docente, política educativa ambiental, sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

## Abstract

This paper is part of the research project (Pi Untref 2021-2022) and aims to analyze the official courses for teacher education and training in Environmental Education (EE) in the Province and, in particular, those that have reached the Educational Region 7 (2019-2022). The particularity of this study lies in the fact that it begins during the health emergency and the survey follows the same modality required by this period in which various proposals for teacher training in EA converged in virtuality. The education system of the province of Buenos Aires cannot be indifferent to the environmental crisis that the province is going through as a result of an environmental management that invisibilizes

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones Geográficas y Geotecnológicas (CIGG), Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / salvino@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-7111-7327>

<sup>2</sup> Instituto Superior de Formación Docente N° 186, Partido de la Costa, Argentina / monica.tiszone@isfd186.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-1120-9793>

<sup>3</sup> Análisis de la inserción de la Educación Ambiental en la formación docente en profesores del nivel secundario en escuelas vulnerables del área del Reconquista en el Partido de 3 de Febrero. Dirección: Prof. Sandra Alvino y equipo: Prof. Mónica Tiszone, Prof. Silvia Russo y estudiantes avanzadas: Adriana Zajarevich y Julieta Ballester.

socio-environmental problems and conflicts, deteriorating the wellbeing of its communities. Many teachers decide to approach teaching from environmental issues that they plan based on their own disciplinary knowledge, without being able to understand the complexity of this reality in their territories. Thus, the need arises to highlight the importance of this topic for teacher training. As of the Education Law, the provincial education system, besides endorsing Environmental Education (EE) as a transversal modality, proposes to develop EE strategies for teacher education and training. In spite of this, there has been resistance when it comes to incorporating this dimension as a priority axis in the field of teacher training. The results show that the National Law of EAI (2021) served as a pedagogical political anchor, allowing the rapid reactivation of a variety of EA training courses aimed at teachers in the province of Buenos Aires for different educational levels. In spite of this, a clear and coherent approach linked to an emancipatory and counter-hegemonic education, rooted in Latin American Environmental Thought, is still not observed.

**Keywords:** environmental education, environmental crisis, teacher education and training, environmental education policy, educational system of the province of Buenos Aires.



## Tema de estudio

El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires no puede ser indiferente a la crisis ambiental que viene sufriendo históricamente el territorio bonaerense. Resulta entonces una gestión territorial fragmentada, desigual e insustentable, cuyo modelo productivo se sostiene en la capitalización de la naturaleza, que llevaron a profundizar las problemáticas y los conflictos ambientales, deteriorando el bienestar de los pobladores y arriesgando la sustentabilidad de vida futura (Alvino, 2014).

En este contexto de crisis ambiental (Leff, 1998), la preocupación por la cuestión ambiental, no es un asunto nuevo entre las/os docentes. Muchas/os hacen educación ambiental (EA) de distintas maneras y modos. Sin embargo, la mayoría de estas propuestas, aún no logran trascender la mirada simplista sobre las problemáticas ambientales (Alvino y Sessano, 2008).

Resulta necesario poner en evidencia la importancia creciente de repensar la capacitación y formación docente en EA con enfoque en pedagogía ambiental, que facilite la construcción de un saber ambiental, contextualizado y situado, a partir de la cual las/os docentes podrían desarrollar intervenciones pedagógicas y didácticas capaces de trascender la mirada unidisciplinar, cuestionando el saber escolarizado bajo la lógica tradicional del currículum, a través de la búsqueda de diálogos interdisciplinarios y transversales, que aporten a la construcción compleja de conocimientos y saberes.

La ley de Educación Provincial (N°13688/07), además de avalar a la EA como una modalidad de carácter transversal para todos los niveles educativos, propone desarrollar estrategias de EA para la formación y capacitación docente (Art 45.) A pesar de ello, durante todos estos años, no sólo se desconoce a la crisis ambiental y su impacto social como parte de políticas públicas educativas, sino que además se visualiza una resistencia a la hora de incorporar esta dimensión como eje prioritario en el campo de la formación docente, avalado por dicha ley (Alvino, 2019).

En este encuadre, es de interés en el presente trabajo, visualizar la urgencia y la necesidad de pensar la dimensión ambiental como imperativa para la formación y capacitación. Se trata de una tarea compleja que no puede abordarse sin contextualizarla en los problemas generales del sistema educativo, en las políticas de diseño de currículos y en las características propias del campo de la EA (De Alba, 1993; González Muñoz, 1998).

Este artículo enmarcado en el proyecto de investigación (Pi-Untref 2021-2022) propone analizar los cursos oficiales de capacitación y formación docente en EA de la oferta educativa en el ámbito nacional y en la provincia de Buenos Aires, a partir de la implementación de la Ley de Educación provincial ( N°13688/07), haciendo foco en aquellos que se dictaron en el marco de la nueva Ley de Educación Ambiental Integral (N°27621/21) y su injerencia en la provincia, en particular en las/os docentes del nivel secundario pertenecientes a la Región Educativa N°7 (3 de Febrero, San Martín y Hurlingham), durante el período 2019-2022.

## Contextos socioeducativos y planteamiento del problema

La situación ambiental de las escuelas ubicadas en las márgenes de los principales cursos de agua que conforman la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) -y en particular la cuenca del río Reconquista- es alarmante por el estado crítico de las condiciones del agua, aire y suelo. Siendo consecuencia de la falta de una gestión ambiental territorial orientada por la sustentabilidad, que afecta directamente el bienestar de los sectores sociales cuyas poblaciones presentan sus derechos vulnerados (Alvino, 2019).

Algunas de estas escuelas, educan y conviven en realidades urbanas muy particulares: fragmentadas, deterioradas, conflictivas y desiguales, en las que reciben estudiantes provenientes de asentamientos cercanos, que habitan en condiciones inhumanas, rodeados de basurales a cielo abierto, de cursos de aguas contaminadas y de una precariedad en los servicios de infraestructura básica (agua potable y red cloacal). Este deterioro ambiental se presenta como un aspecto que atraviesa la vida del barrio, de los sujetos y por ende de la escuela y sus docentes, siendo para algunos un paisaje cotidiano que es parte de sus vidas y de su reproducción social (Grinberg et al, 2015).

En estos contextos, la crisis ambiental irrumpe como una crisis del conocimiento, en la que la educación (ambiental) debería promover no sólo cambios en los contenidos de la enseñanza, sino también en las relaciones sociales de producción de conocimientos y en las prácticas desde el diálogo de saberes, que constituyen el objeto y el campo práctico de la pedagogía ambiental (Rivarosa et al, 2012). Esto plantea la necesidad de revisar críticamente los procesos educativos, sus métodos y prácticas (Leff, 1998).

Desde esta perspectiva, las/os docentes pueden aprender en y con el ambiente, profundizando en lo local, orientándose a la mejora de sus prácticas de enseñanza integrando acciones educativas sustentables, a parte de la sistematización de los saberes ambientales en contexto de las relaciones propias del aprendizaje y de las situaciones que las promuevan (Osorio Vargas, 2000).

En consecuencia, el/la docente, sujeto de enseñanza, se encargará de llevar adelante este compromiso educativo como imperativo de época, haciendo de su práctica educativa, una experiencia reflexiva y transformadora, centrada en los conocimientos y saberes locales y comunitarios.

Si bien, desde hace varias décadas, la dimensión ambiental forma parte de los contenidos escolares bonaerenses, aún no ha logrado visualizarse ni legitimarse como un saber escolar con identidad propia enmarcado en los territorios de vida (Alvino, 2019).

Al considerarse al docente como sujeto activo e irremplazable en y para la construcción de saberes ambientales -con las características anteriormente detalladas-, se plantea como problema de investigación reflexionar y analizar los diversos cursos de capacitación ofertados entre 2019-2022 con carácter oficial y que inciden en la formación docente bonaerense en EA, que hasta el momento se evidencia cómo vacancia tanto para la formación docente permanente como para la investigación propiamente dicha.

### **Antecedentes sobre capacitaciones en Educación Ambiental en Argentina**

En la Argentina, salvo algunas excepciones en diferentes jurisdicciones, no ha sido un tema central ni prioritario de debate en las políticas educativas relacionadas con la formación docente en EA. A pesar de ello, podemos señalar como hito importante, la promulgación de Ley Educación Nacional (N° 26.206/06) que posibilitó la creación de algunos espacios de formación, incipientes y poco reconocidos. En el ámbito nacional en el año 2006, la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable (SAyDS) crea la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (UCEA), que desarrolla una línea de acción vinculada a la capacitación docente en EA con producción de materiales, como los manuales de EA para todos los niveles educativos, que lamentablemente por cuestiones de índole política no fueron repartidos en las respectivas jurisdicciones provinciales, aunque han sido recuperadas y se encuentran disponibles en algunos sitios web de ONGs.

En el marco de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA) y con el fin de orientar, consensuar y articular acciones educativo ambientales, se concretan en las diferentes regiones del país trabajos en esta línea. Desde entonces, las provincias comenzaron a desarrollar acciones vinculadas a la EA a través de capacitaciones tanto en educación formal como no formal, presentando material educativo como campañas vinculadas a la concientización ambiental. Sin embargo, a pesar de visualizarse algunas instancias de institucionalización en algunas provincias, esta Estrategia aún no se consolida en forma integral como una política de Estado en el territorio nacional (ENEA, 2019).

En el año 2007 se crea El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el marco de la Ley de Educación Nacional (2006). Organismo responsable de planificar e implementar, junto con las 24 jurisdicciones, las políticas nacionales de formación docente inicial y permanente. Algunas provincias desarrollaron con diversas metodologías y enfoques, acciones de capacitación y formación docente en EA. Por ejemplo Catamarca, San Luis, Río Negro, Santa Fe, entre otras (ENEA, 2019).

En la Provincia de Bs. As en el año 2018/19 se dictaron dos cursos virtuales desarrollados por la Autoridad de Cuenca Matanza –Riachuelo (ACUMAR) para todos los/as docentes de dicha cuenca, referidos a las problemáticas ambientales propias del territorio, incorporando un módulo de carácter teórico sobre el campo de la EA.

Ante la fragmentación y segmentación de la oferta de formación y la diversidad de instituciones oferentes, que no facilitaba reconocer un sistema nacional común por la heterogeneidad que presentan los sistemas formadores de las distintas jurisdicciones, el Estado crea un Programa de Educación Obligatoria y Formación Docente Nacional 2012–2016 (Resolución CFE 188/12), de carácter obligatorio, en servicio, gratuito y con puntaje. A partir del año 2016 esta instancia fue continuada en el marco del Plan Estratégico Nacional (2016-2021) “Argentina enseña y aprende”, que planteaba entre sus ejes principales, la jerarquización y revalorización de la formación docente como factor clave para el mejoramiento de la calidad educativa. En la provincia de Bs. As, a pesar de contar con un marco institucional apropiado para desarrollar cursos de capacitación y formación docente en EA, sólo se ha dado un curso virtual sobre enseñar a mirar el mundo en el área Ambiente Natural y Social propio de Diseño Curricular del Nivel Inicial.

En general, los institutos de formación docente todavía no han reconocido en sus currículas a la EA como eje prioritario. Sin embargo, es importante analizar y traer a la reflexión esta realidad para poner a la luz, no sólo por el interés de las/os docentes en enseñar desde la perspectiva ambiental, sino también por la necesidad concreta de crear una política educativa propia de nivel de Educación Superior, donde la EA atraviese los saberes disciplinares y de esta manera producir investigaciones educativas en formación ambiental, que a su vez, permita enriquecer el desarrollo de saberes docentes en este campo, logrando ambientalizar las currículas escolares (Alvino y Tissone, 2022).

En cuanto al relevamiento de experiencias de formación en Educación Ambiental dirigidas a docentes del sistema educativo se encontraron cuatro, de las cuales sólo una continúa y se detallan a continuación:

- Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable ofrecida por el sindicato docente en el marco de la Escuela Marina Vilte de CTERA con convenio con la Universidad del Comahue, creada en 1999 y su última cohorte fue en el 2010.
- Especialización en Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar, impulsada por la Dirección de Gestión Educativo Ambiental (2006-2007) y creada en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, una única cohorte 2007.
- Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano, modalidad totalmente virtual, creada en el 2016 por la Universidad Nacional de Santiago del Estero y su última cohorte fue en el año 2018.
- Diplomatura en Educación Ambiental y Proyectos Escolares, creado en el 2015 por la Universidad Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), dirigida a docentes de todos los niveles con modalidad virtual y arancelada. Continúa editándose.

Cabe mencionar que, si bien estos cursos estuvieron enmarcados bajo los lineamientos políticos pedagógicos establecidos por la Ley Nacional de Educación, su corto alcance no posibilitó un impacto en la formación de los/as docentes tanto a nivel nacional como para las/os educadoras/es de la provincia de Bs As, por lo que podemos decir que contamos con un número muy reducido de formadores en este campo.

En el caso de la provincia de Bs As, la ley de Educación (N°13688/07) además de avalar a la EA como una modalidad de carácter transversal para todos los niveles educativos, propone desarrollar estrategias de EA para la formación y capacitación de sus docentes (Art 45.). A pesar de ello, como se señaló anteriormente, la formación en EA no ha sido considerada como parte de su política pública educativa, siendo indiferente a la hora de incorporar esta dimensión como eje prioritario en el campo de la formación docente tanto inicial como permanente (Alvino, 2019).

En definitiva, resulta de interés visualizar la urgencia y la necesidad de pensar la dimensión ambiental como imperativa en lo que respecta a la formación y capacitación para los/as educadores/as bonaerenses que educan en contextos críticos, desiguales y heterogéneos. Como señala González Muñoz (1998), se trata de una tarea compleja que no puede abordarse sin contextualizarla en los problemas generales del sistema educativo, en las políticas de los diseños curriculares y en las características propias del campo de la EA emergentes tanto en nuestro país como en la Prov. Bs. As.

## Fundamentación teórica

La propuesta de estudio se enfoca en la crisis ambiental, entendida como una crisis de civilización que cuestiona las bases mismas de la racionalidad económica, los valores de la modernidad y los fundamentos de las ciencias que fueron fraccionando el conocimiento sobre el mundo (Leff, 1998). Para concebir la crisis ambiental como una crisis social, una crisis del modelo económico-tecnológico y sociocultural que privilegia un modo de producción y estilo de vida insustentables -cada vez más hegemónicos-, que plantea como necesario abordar nuevos enfoques que profundicen en la producción de conocimientos de pensadores como Enrique Leff y en los numerosos autores que elaboraron “El manifiesto por la vida: Por una ética para la sustentabilidad” (AA. VV., 2002).

En este marco, la educación está situada en el centro de la escena, donde la cuestión ambiental será el eje principal de las preocupaciones de la sociedad, presentada como un imperativo ambiental que se impone para la supervivencia humana. Por consiguiente, la educación (ambiental) tenderá a asumir la tarea de educar en principios éticos, para defender el derecho a un ambiente sano, por lo que se precisa otro sistema de pensamiento, otro modo de ver, de ser y de hacer la tarea educativa (Carr, 2005; De Alba, 1993; Leff, 2002).

Existen múltiples debates que atraviesan la producción teórica sobre el campo de la EA. Es relevante destacar aportes de autoras/es como Leff (1998, 2002), González Gaudiano (1998), Osorio Vargas (2010), Carvalho (2002), Tréllez Solís (2004), Sauvé (1999, 2003), Galano (2009) vinculados a la formación y capacitación docente. Sus argumentos centrales sostienen que la EA es un campo de praxis social en el que se articula, de manera compleja, la educación para la acción. Ésta debe integrarse a la concepción misma de la educación inspirada en el diálogo de saberes, en la construcción de profesionales de la educación comprometidas/os con la realidad local (Tbilisi, 1977).

Bajo este marco, las instituciones educativas son consideradas como uno de los territorios estratégicos más relevantes para llevar adelante esta construcción ambiental y en este sentido, varios/as autores/as plantean que son las/os docentes, los sujetos fundamentales de este cambio capaces de desarrollar procesos educativos en clave ambiental (Corbetta y Sessano, 2015; González Muñoz, 1998; Carvalho, 2002).

Siguiendo estas líneas de pensamiento, hay autoras/es que analizan los procesos de EA vinculados a la formación y capacitación docente y evalúan si la inserción de estos procesos de formación hacen al campo de la EA. Consideran que muchas/os profesoras/es que se forman como educadores ambientales, debido a la multiplicidad de enfoques existentes no tienen la misma formación en contenidos y sentidos, ni en profundidad de los mismos. En general estos autores manifiestan que la mayor oferta de cursos en EA se presentan desde una perspectiva reducida y limitada, con un enfoque naturalista, conservacionista y ecologista, desconociendo su mirada holística y compleja basada en el pensamiento crítico y reflexivo enmarcada en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Ésto dificulta la transversalidad de su conocimiento (Gutiérrez P, 1994; Rivarosa, et al 2012; Eschenhagen Durán, 2016, 2021; García J, 2002; Corbetta, 2015). Estas dificultades se relacionan con la falta de investigación en el campo, la escasez e inaccesibilidad de información ambiental y la desarticulación, dispersión y falta de sistematización de experiencias de educación y formación ambiental que se generan en los propios sistemas educativos (Corbetta y Sessano, 2015; García J, 2002).

Si bien la Prov. de Bs As cuenta con experiencia docente en el campo de la EA, algunas/os autoras/es afirman que aunque reconocen lo ambiental como una de las problemáticas educativas contemporáneas más cruciales, el mayor problema radica en el desconocimiento por parte de las políticas educativas de la crisis ambiental y de su impacto social y por lo que debería ser considerado como eje prioritario para la formación docente (García y Fernández, 2017; Corbetta y Sessano, 2021; Alvino y Tissone, 2022).

En definitiva, es importante traer estos debates a la luz y a la reflexión, para luego poder plasmarlos no solo en los diseños curriculares escolares, sino también, en los programas de formación docente inicial y permanente (Sessano, 2006; Alvino, 2019, Alvino y Tissone, 2022) con vistas a las transformaciones en los procesos educativos institucionales en perspectiva de EA.



## Diseño y Metodología

Este trabajo de investigación ha requerido de la articulación de diferentes estrategias metodológicas y técnicas de investigación de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo. La situación extraordinaria de pandemia y post pandemia de COVID-19 nos llevó a reformular los dispositivos de recolección de datos, particularmente los relacionados con el trabajo de campo (reconocimiento del área de estudio in situ, las encuestas y entrevistas personales / presenciales a informantes clave), pensadas en tiempos no pandémicos, que fueron readaptadas y desarrolladas en el espacio de la virtualidad.

El relevamiento de información se realizó a través de fuentes primarias y secundarias. Esto implicó una amplia búsqueda de información en fuentes documentales (publicaciones de organismos públicos, libros, artículos e informes técnicos científicos) que se complementa con información de fuentes primarias obtenidas a partir del trabajo de campo virtual, que incluyó diferentes instrumentos de relevamiento: encuestas estructuradas en formato digital- google form- a docentes cursantes de la Región educativa N°7 (RE7) y tutores y entrevistas semi-estructuradas, realizadas a través del uso de las plataformas virtuales a informantes clave (funcionarios del sistema educativo del nivel superior provincial y coordinadores de los cursos de EA dictados durante el período 2019-2022). El procesamiento, codificación y cruce de los datos de las encuestas y entrevistas se sistematizan en tablas y gráficos con la posibilidad de elaborar algunos indicadores.

Esta sistematización permitió analizar los enfoques de EA y los recursos didácticos y pedagógicos utilizados en el desarrollo de los cursos de capacitación y además la elaboración de mapas digitales en base SIG donde se georeferenciaron dichos cursos dictados en la RE7.

## Resultado de la investigación

A continuación, se presentan los resultados finales de la investigación, que muestran las siguientes evidencias en relación a:

### A- Organismos públicos competentes en el dictado de cursos oficiales de formación permanente en EA

En general se puede apreciar que si bien el sistema educativo de la Prov. de Bs As, cuenta con un marco político pedagógico institucional apropiado y avalado desde el año 2007 por la Ley de Educación que propone la creación de cursos de capacitación y formación en EA, (Artículo 45 Inc., e), no se han encontrado cursos de formación permanente y continua que avalen el desarrollo profesional de educadores del nivel secundario en el campo de la EA.

Tomando como año de inicio la promulgación de la ley de Educación Provincial (2007), sólo es posible citar dos Especializaciones en EA:

- CTERA en convenio con la Universidad del COMAHUE (1999-2010) en *Ambiente y Educación para el Desarrollo Humano Sustentable*, graduándose los primeros docentes formados en EA y
- Dirección de Gestión Educativo Ambiental – UNIPE- DGCyE (2006-2007) en *Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar*, ambas enmarcadas bajo los lineamientos políticos pedagógicos establecidos por las leyes tanto nacional como de la Prov. de Bs. As, pero de corto alcance y por consiguiente, de escaso impacto en la formación de los/as docentes bonaerenses.

Sin embargo, con la llegada de la nueva Ley Nacional de Educación Ambiental Integral -EAI- (N°27.621/21), -que se encuentra en total sintonía con la vigente Ley provincial-, se multiplicaron las ofertas de cursos oficiales virtuales en EA para docentes de nivel secundario.

A nivel nacional, el Instituto de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación, ofreció siete cursos en EA, cuyos temas van desde el desarrollo del campo de la EA basado en la de construcción de una ciudadanía activa y responsable, pasando por el análisis de las problemáticas y conflictos ambientales territorializados, hasta el análisis de la ley de EAI y su articulación con las currículas y con la formación docente. Cuatro de ellos fueron propuestos por otros organismos/ organizaciones e instituciones (ACUMAR, CTERA y la Universidad Nacional de la Plata) e incorporados a la plataforma del INFoD por su política de articulación con organismos externos.

Cabe destacar que en concordancia con lo que establece la Ley de EAI (2021) acerca de la producción de materiales educativos ambientales (Art 5, inc. L), el Área de Educación Ambiental Integral, perteneciente al Ministerio Nacional de Educación, desde el año 2021, viene desarrollando una colección de materiales para abordar el ambiente como un contenido pedagógico transversal con el fin de tratar la problemática ambiental desde un enfoque actualizado de Educación Ambiental Integral. En este sentido, esta área busca promover procesos de enseñanzas interdisciplinarias, complejas, transversales e inclusivas en y desde las escuelas con el objetivo de ampliar, impulsar y proteger los derechos humanos y formar en y para una ciudadanía crítica, democrática y responsable con el cuidado del ambiente.

Durante el año 2021 se editaron 3 manuales ("Ambiente"; "Ambiente, escuela y participación juvenil. Apuntes para un debate necesario" y "Ambiente, territorio y comunidad. Una mirada desde la Educación Ambiental Integral"), dos de ellos dirigidos al ámbito escolar, uno para docentes formados y en formación del nivel secundario y el otro para estudiantes del mismo nivel. Todas estas publicaciones están enmarcadas fuertemente en los lineamientos establecidos por la Ley de EAI y los contenidos son atravesados por la concepción de Ambiente considerado sujeto de derecho, desde una mirada social, crítica, compleja, transversal e interdisciplinaria asociada a las problemáticas y conflictos ambientales territorializadas en los entornos escolares locales y comunitarios. Hace hincapié en la participación de las/os estudiantes en las prácticas escolares situadas y contextualizadas y también, en el rol de la comunidad como agente promotora del cuidado del ambiente. Si bien estas publicaciones están digitalizadas, el Ministerio de Educación realizó la distribución impresa en las distintas jurisdicciones provinciales del nivel secundario y superior con el fin de garantizar la llegada a zonas donde se dificulta la conectividad.

Analizando los cursos del período 2019-2022 (Tabla 1), lo que refiere al ámbito nacional con sede en la Región Educativa N° 7 se destaca la Diplomatura en *Estudios Avanzados en Educación Ambiental*, dictada a distancia en forma virtual y arancelada por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, 2021). Desde la coordinación de esta diplomatura ponen en evidencia la falta de formación de manera transversal en el tema ambiental, por lo que observando dicha vacancia y tomando como referencia lo que plantea la ley de EAI -en cuanto a promover instancias de formación- crean esta propuesta académica en el área de Humanidades e Ingeniería ambiental (Entrevista, coordinadora, 2022).

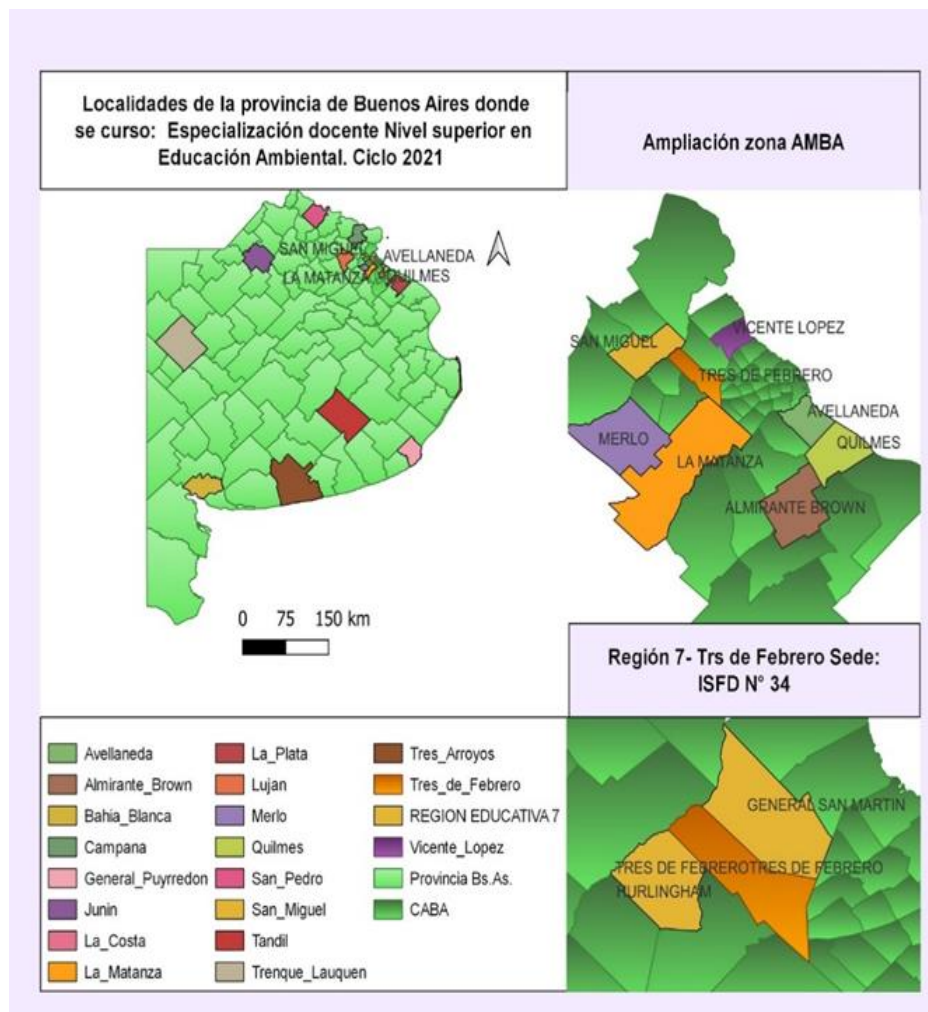
En lo que respecta a la Prov. de Bs As, la Dirección Provincial de Formación Docente Permanente, de la Dirección Provincial de Educación Superior, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), es la encargada a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), de llevar adelante los cursos de capacitación. En este ámbito se han relevado dos cursos en EA: "*EA para la Formación Ciudadana*" y "*Saberes y práctica para una educación crítica*", cuya coordinadora menciona que "*los temas referentes a la EA ya estaban dando vueltas desde antes, pero la ley nacional de EAI, aceleró aún más la decisión política*" (Entrevista, coordinadora, 2021)

En el año 2021, dependiendo de la Dirección Provincial de Educación Superior en el área de Formación Docente Inicial, se crea el *Postítulo de Especialización Docente del Nivel Superior en EA "Educación ambiental. Nuevas miradas y propuestas transversales para el aula"*. Este postítulo se dictó en 20 institutos superiores de Formación Docente (ISDF) distribuidos en las 25 Regiones Educativas que conforman la Provincia (Mapa 1). Desde la Dirección Provincial de Educación Superior consideraron necesaria la renovación de la formación docente en EA que dialogue con las problemáticas complejas contemporáneas, así el postítulo cubrió la vacancia evidenciada por muchas/os docentes de la provincia (Entrevista, Directora Provincial de Educación Superior, 2021).

Lamentablemente hasta la fecha esta propuesta de gran relevancia para las/os docentes bonaerenses, solo tuvo dos cohortes. A nivel provincial, también se ha constatado el desarrollo del curso "*Generación de las 3 R*", creado en el año 2009 y dictado por el Organismo de Desarrollo Sustentable de la Provincia (OPDS) que en su comienzo estuvo relacionado particularmente con la problemática de los residuos sólidos urbanos (RSU) en la provincia con el objetivo de concientizar a las/os docentes sobre la separación en origen y llevar adelante el uso de las 3 R en las escuelas. En función de las normativas vigentes, este curso fue cambiando su nombre, incorporando conceptualizaciones que hacen al campo de la EA y su quehacer en las prácticas áulicas escolares.

Cabe señalar que este organismo a partir del año 2021, pasó a ser parte del organigrama del nuevo Ministerio de Ambiente de la Provincia y el curso se enmarca en el legado de la nueva Ley de EAI abordando las principales conceptualizaciones sobre el ambiente y problematizando los enfoques desde los cuales se analiza la cuestión ambiental. Además, el curso plantea los diferentes paradigmas de producción, el rol como consumidores y la gestión integral de residuos sólidos urbanos a partir de la problematización de los principales lineamientos que implican las 3R.

Mapa 1. Localización de las sedes del dictado de la Especialización en EA. Año 2022.



Fuente: elaboración propia del equipo en base al mapa educativo de la provincia de Bs. As.

En el relevamiento de la investigación, es importante destacar el trabajo colectivo que realiza desde el año 2021 SUTEBA y la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) junto al ISFD N° 1 (Avellaneda) y ISFD N° 49 (Brandsen), que desarrollaron de manera conjunta la *Cátedra libre Educación y Ambiente, desafíos y oportunidades*, organizada en 4 encuentros virtuales sincrónicos, donde convocan a exponer sus experiencias a docentes, directivos, formadores y estudiantes de profesorado, con el fin de analizar, debatir y compartir modos de concebir el abordaje de problemas ambientales en las instituciones escolares.

En lo que se refiere a la capacitación docente en torno a las problemáticas y conflictos ambientales relacionadas con la cuenca del río Reconquista, que es el área de referencia de la investigación, el organismo competente más directo es el Comité de Cuenca del Río Reconquista (COMIREC). Al momento del cierre de esta investigación no se ha relevado ninguna capacitación en EA para el nivel secundario durante el período analizado.

En general se observa que por un tema de alcance y ubicación geográfica, la mayoría de los cursos de formación y capacitación relevados en EA han sido cursados por docentes del nivel secundario de la Región Educativa N°7, principalmente aquellos ofrecidos por los CIES de la región y en particular la Especialización en EA con sede en el ISFD N°34 en el partido de 3 de Febrero y la Diplomatura en Estudios Avanzados en EA de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) (Mapa 2).

Es destacable que la mayoría de estos cursos fueron propuestas pensadas con instancias de presencialidad, que al momento de la emergencia sanitaria establecida por el COVID-19, tuvieron que convertirse en virtuales en su totalidad. Este alcance se midió a través de la encuesta virtual enviada a las/os docentes cursantes pertenecientes a esta región.

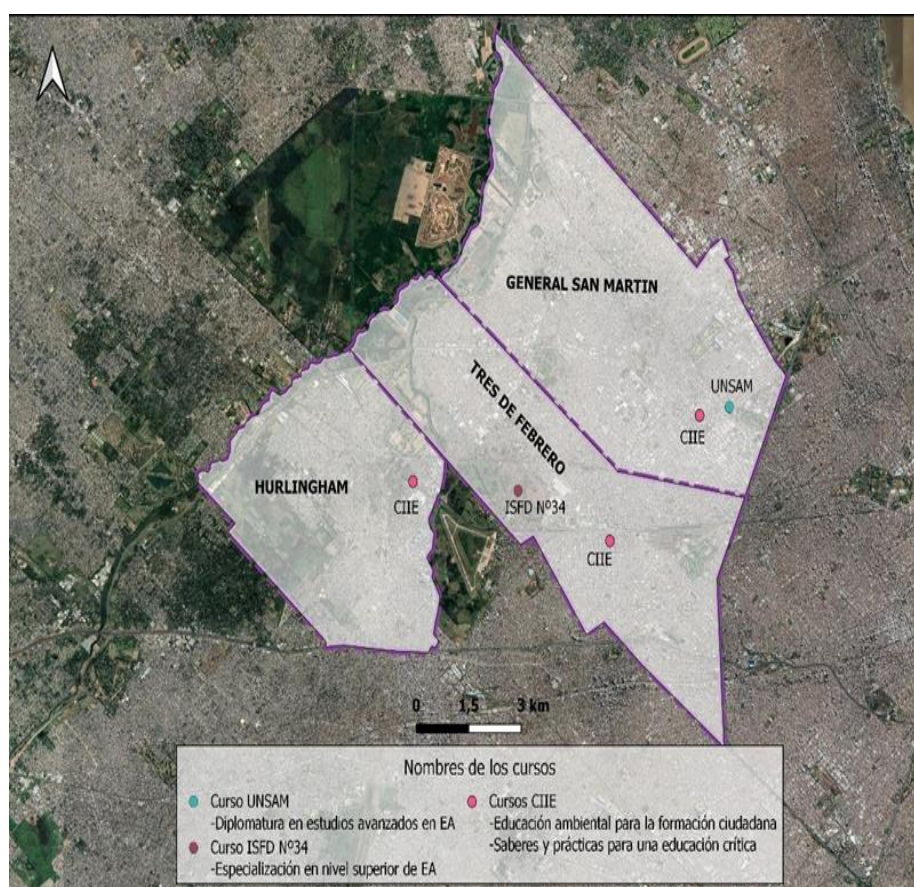
Tabla 1. Cursos de EA y su llegada a la Región Educativa 7. Período 2019-2022

| Curso de EA   | Año y duración         | Tipo de curso y modalidad               | Organismos Públicos y articulaciones  | Alcance                        | Llegada en la RE7* |
|---|------------------------|---|---|--------------------------------|--------------------|
| 1-EA , el diálogo de saberes en un contexto de crisis civilizatoria   | 2019-2022 ( 2 M)       | Formación. Virtual –co-asistido         | INFOD-CTERA   | Nacional                       |                    |
| 2-EA para la Formación Ciudadana  | 2019-2022 (2 M)        | Formación – virtual -asistido           | DGCyE - CIIE  | Prov. Bs AS                    | x                  |
| 3-Especialización docente de nivel superior en EA.Educación ambiental. Nuevas miradas y propuestas transversales para el aula.                            | 2021 (7 M)             | Postítulo Distancia .virtual -asistido  | DGCYE- Dirección de Educación Superior. 20 Sedes y una en la RE7 ( ISFD N ° 34) | Prov. Bs.As.                   | x                  |
| 4-a)Generación 3 R  | 2009 - 2018 (2 M)      | Formación presencial                    | OPDS –(2009-2020)M de Ambiente (2021-2022)                                      | Prov. Bs As                    | x                  |
| b)Generación de 3 R. EA y prácticas pedagógicas -Educación ambiental: saberes teórico-prácticos para pensar el aula." (Generación 3R- Resolución 2370/09) | 2021- (2 M) Continúa.  | Formación virtual asistido              |   |                                |                    |
| 5-Diplomatura en estudios avanzados en EA   | 2021-2022 (1 año)      | Diplomatura Distancia Virtual asistido  | UNSAM   | Nacional Provincial            | x                  |
| 6-Saberes y práctica para una educación crítica   | 2022 (2 M)             | Formación Virtual. asistido             | DGCYE -CIIE   | Prov. Bs As                    | x                  |
| 7-EAI. Enfoques, debates y normativas   | 2022 (3 semanas)       | Trayectos formativo Virtual asistido    | INFOD   | Nacional Provincial            |                    |
| 8-La EA en nuestras escuelas y territorios. Construyendo éticas y estéticas para habitar el mundo   | 2022 (10 semanas)      | Trayectos formativo Virtual co-asistido | INFOD- CTERA  | Nacional Provincial            |                    |
| 9-EA integral, currículum y formación docente   | 2022 (3 semanas)       | Trayectos formativo Virtual asistido    | INFOD   | Nacional Provincial            |                    |
| 10- EA desde la Filosofía: desafíos de la epistemología, la ética y la ciudadanía   | 2022 (40 horas)        | Virtual –asistido Trayecto formativo    | INFOD_ UNLP   | Nacional Provincial            |                    |
| 11. EA. La problemática ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo  | 2018/2022 (10 semanas) | Virtual –asistido- Trayecto formativo   | INFOD-ACUMAR  | Nacional/ provincia Bs.AS      |                    |
| 12-Catedra libre Educación y Ambiente, desafíos y oportunidades   | 2021-2022              | Virtual                                 | SUTEBA_UNIPE  | Nacional/ provincial/ regional |                    |

Fuente: Elaboración propia a partir del. Registro de las Encuestas virtuales.



Mapa 2. Localización de las sedes y cursos de la Región Educativa N°7.



Fuente: elaboración propia del equipo en base a datos del IGN

## B- Características de la propuesta educativa en los cursos en EA

### B- 1 Presentación del desarrollo de los cursos

En lo que respecta a los cursos de formación continua en EA relevados durante el periodo 2019-2022, se presentan como trayectos formativos dictados en diversas plataformas digitales con el fin de actualizar y profundizar diversas temáticas educativas y en este caso en particular en el campo de la EA y su inserción al ámbito escolar.

En general están dirigidos a docentes de todos los niveles educativos, exceptuando la Especialización en EA (DGCyE) y el curso de *Saberes y práctica para una educación ambiental crítica* (CIIE), que está dirigido a docentes para el nivel secundario.

Presentan una modalidad de tipo virtual (sincrónico y asincrónico) con asistencia tutorial, organizado en una cantidad de módulos en función de su carga horaria, brindándoles una diversidad de herramientas y recursos pedagógicos acorde a la modalidad presentada. Además, la mayoría cuentan con una aprobación certificada con puntaje docente acreditado por cada jurisdicción provincial y dicha certificación se obtiene a través de la entrega de un trabajo final. Se evalúa a cada docente presentando el desarrollo de alguna problemática/ temática o eje ambiental tratado en el curso y su articulación con sus prácticas escolares situadas. Este trabajo final puede ser construido de manera grupal o individual, siendo monitoreado por los respectivos tutores a través de instancias previas de entregas de informes parciales, los que deben dar cuenta del recorrido de las lecturas propuestas en cada módulo y del desarrollo parcial de la propuesta para el trabajo final.

Los cursos son libres y gratuitos con excepción de la Diplomatura de la UNSAM que es arancelado.

## B.2- Desarrollo de los contenidos y enfoques

En cuanto a los contenidos propuestos para el desarrollo de los cursos, se observa que presentan un mismo lineamiento enmarcado en los principios establecidos por la reciente Ley de EAI que propone en términos generales:

- ❖ historizar el campo de la EA en Argentina basada en su marco normativo y el accionar de las políticas públicas en los procesos de EA.
- ❖ considerar a la EA abordada en el marco de la crisis ambiental desde una perspectiva crítica, integral y ciudadana, centrada en el análisis de las problemáticas y conflictos socioambientales locales/regionales y globales como los residuos sólidos urbanos, el agua, la salud, la alimentación, el cambio climático, la biodiversidad, entre otras, ancladas en la defensa de los territorios locales y comunitarios.
- ❖ promover la mirada de lo ambiental desde la complejidad, basada en el diálogo de saberes, considerando a la naturaleza como sujeto de derecho.
- ❖ entender a la EA como campo ético, político pedagógico, interdisciplinario y transversal a la curricular escolar y su articulación con la perspectiva de género e interculturalidad y la educación sexual integral, centrada en las prácticas escolares basadas en proyectos colectivos, situados en el contexto bonaerense.
- ❖ analizar la tensión entre la perspectiva ambiental y el modelo de desarrollo dominante y el pensamiento ambiental latinoamericano.
- ❖ problematizar en los desafíos pedagógicos para formar docentes involucrados en enseñar una EA reflexiva, crítica y ciudadana.

Con respecto a los enfoques en EA, se observa que en general los cursos relevados se han posicionado pedagógica y políticamente desde un EA crítica y ciudadana, comprometida con el cuidado y defensa del ambiente como lo manifiesta la Ley de EAI. En este sentido, se rescatan las respuestas de tres coordinadoras de los cursos que dan cuenta de esta apreciación:

*“Un enfoque de la EA desde el pensamiento ambiental latinoamericano con una perspectiva problematizadora, crítica y reflexiva, reconceptualizando y hablando de: crisis ambiental como crisis civilizatoria, crisis climática, crisis energética y con una fuerte presencia de los conflictos ambientales” (Entrevista, coordinadora del curso CTERA, 2021).*

*“La perspectiva de EA que propone es muy política, ligada a la formación ciudadana y organizada en torno a problemáticas y conflictos ambientales donde los docentes tienen que tomar una postura ética frente a las cuestiones y dilemas que aparecen en escena desde la pedagogía del conflicto. Para la educación ambiental sociocrítica, la finalidad es la formación ciudadana” (Entrevista, Coordinadora cursos EA, CIIE, 2021).*

*“El posicionamiento es tomar conciencia de los impactos ambientales de las actividades humanas sin negarlo, ya que perciben que hay una negación por parte de los gobiernos/políticas/gestión en general del impacto ambiental de las necesidades humanas por priorizar objetivos de desarrollo económico que se basan en el crecimiento del PB. La Diplomatura tiene una visión crítica, tiene en cuenta que el cambio ambiental global no lo genera toda la población sino que está generado por un estilo y consumo de vida de unos grupos de personas/países/regiones y esa distribución no es igual en todo el mundo” (Entrevista, Coordinadora , Diplomatura UNSAM, 2022).*

### B.3- Formación del equipo de formadores

En lo que respecta la formación del equipo de tutoras/es a cargo institucional de los cursos virtuales, las/os coordinadoras/es de los cursos manifiestan que las/os seleccionadas/os no tienen formación directa en el campo de la EA, pero de alguna manera están vinculadas/os a la temática ambiental contribuyendo desde lo disciplinar. Se observa que en su mayoría son profesionales de la educación provenientes de las disciplinas Geografía, Biología, Ciencias de la Educación o de algunas otras asociadas a las Ciencias Ambientales, como Ingeniería Ambiental, Gestión Ambiental entre otras, ya que *“pertenecer a determinada disciplina, no garantiza tener formación en EA”* (Entrevista, Coordinadora, cursos EA, CIIE, 2021).

### C- Formación de los/as docentes en cursos de EA y su contribución a la práctica docente

En esta instancia resulta interesante conocer a través de una encuesta a las/os docentes cursantes de las capacitaciones públicas en EA durante el período 2019-2022, pertenecientes a la RE7 en relación a los siguientes indicadores: su perfil profesional (tipo de titularización y materias que dicta), los motivos y/ o intereses que los llevó anotarse en estos cursos, la temática ambiental abordada en sus trabajos finales para su posterior acreditación y la adhesión a qué concepción de EA se siente más afín.

#### C.1-Perfil e interés de los docentes en acreditarse en cursos en EA

De un total de 32 docentes encuestadas/os, el 28,1% manifestó haber *realizado algún curso de EA* en el período 2019-2022, de los cuales, el 43,8% cursó el Postítulo en EA (DGCYE), el 31,3% los dos cursos dados a través de los CIIES (el 18,8% “Saberes y prácticas para una EA crítica” y el 12,5%, “EA para la Formación ciudadana”) y en menor medidas los otros enunciados.

En cuanto a la pregunta *si habían cursado con anterioridad* algún curso en EA, solo el 12,5 % respondió afirmativamente. Al indagar las *causas que los motivaron* a realizar estos cursos, el 62, 5% manifestó que fue para adquirir nuevos conocimientos ambientales, el 56,3%, para profundizar esos conocimientos ambientales, el 50% por interés personal y solo el 6,3% para acreditar puntaje docente.

En cuanto *al ámbito y nivel en el que se desempeñan* los/as docentes encuestados, la mayoría trabajan en la gestión pública (79,5%), el 5,1% en privado y el 15,4% en ambas gestiones. La mayor parte pertenece al nivel secundario (87,2 %) y solo el 10,3%, trabaja en el nivel superior.

En lo que respecta acerca del *título docente*, en su mayoría pertenecen a las Ciencias Sociales, siendo Geografía la más relevante, seguido por Historia, luego le sigue las Ciencias Naturales, destacándose principalmente Biología y Física y en menor medida, las Ciencias Exactas encabezada por Matemática.

En lo que respecta a la *modalidad de acreditación*, mayormente con puntaje docente, el 81,3% respondió que se realizó con entrega de *trabajo final*, siendo el 43,8% en forma grupal y el 37,5% individual y en menor porcentaje manifestaron haber entregado trabajos parciales y en foros.

#### C.2- Temáticas ambientales presentadas para el trabajo final y sus aportes para la práctica docente

Las temáticas ambientales elegidas por las/os docentes para el trabajo final, resultaron mayormente asociadas a los residuos sólidos urbanos (29%) seguido por contaminación de los suelos (22%) y cambio climático (21%) y con un 7% que representan a otros temas. En relación a las problemáticas ambientales enunciadas en la encuesta por las/os docentes, en el mapa 3 se puede apreciar que las mismas son representativas de la realidad socioambiental que presenta la Región 7.

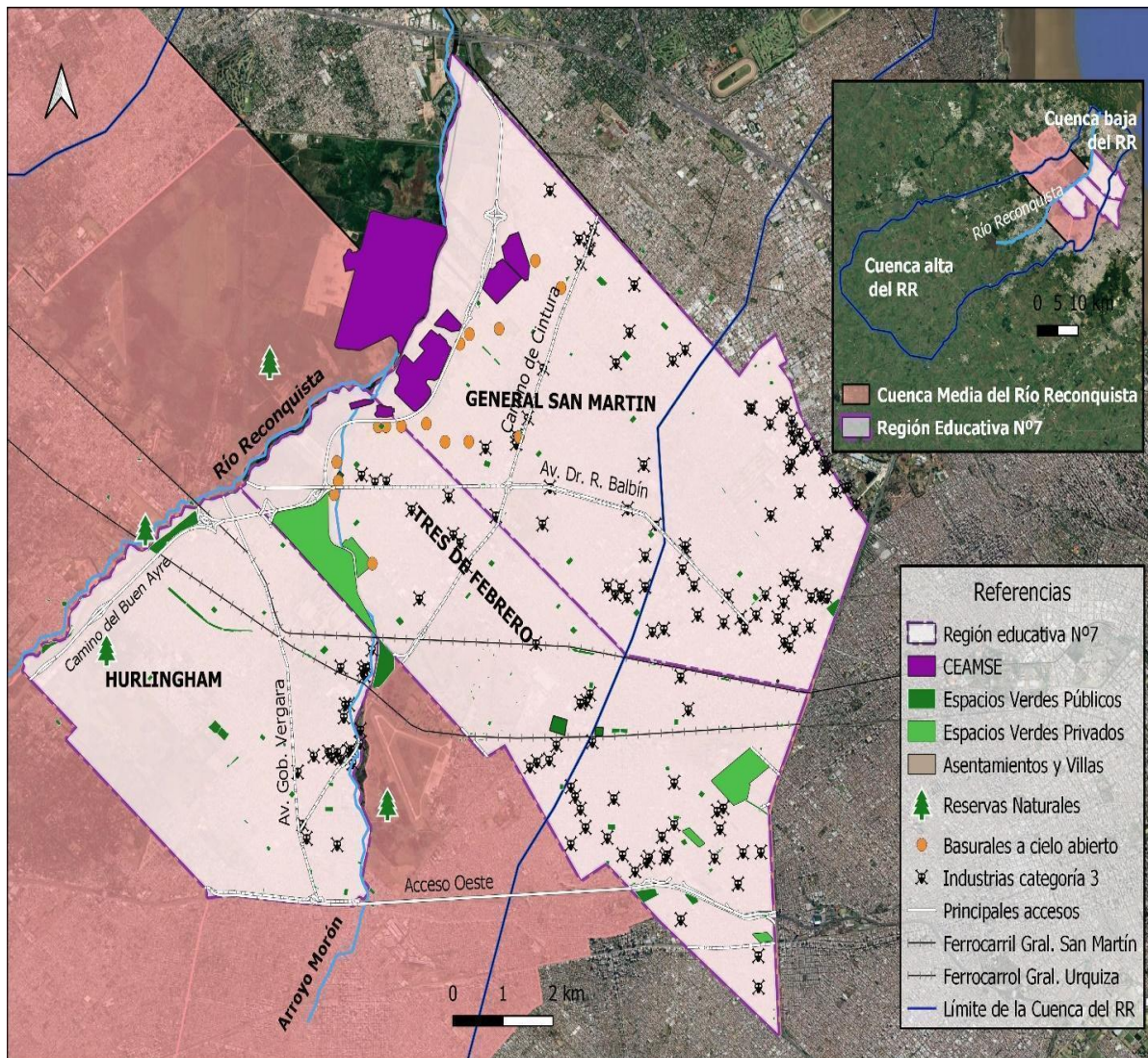
En relación a la *escala de intervención* donde se llevarán a cabo los trabajos presentados, el 46,2% respondió en la escuela, el 38,5 % en el aula y en la cuenca hídrica y el 23% restante en el barrio.

Al preguntar sobre *las contribuciones que aportan las capacitaciones en sus prácticas docentes*, se refirieron mayormente, *al abordaje de las problemáticas ambientales desde una mirada compleja e interdisciplinar y a la actualización tanto conceptual como en general de los materiales y recursos didácticos y pedagógicos brindados en los cursos sobre EA.*



Finalmente, se les consultó sobre la definición de EA con la cual adhiere en sus prácticas áulicas y el 68,5 % selecciona la opción donde la EA es entendida como proceso de intervención político-pedagógica situada, mientras que el 21%, la considera como un instrumento para la solución de los problemas ambientales y solo el 10,5 % como un instrumento de conservación de biodiversidad.

Mapa 3. Contexto socioambiental de la Región Educación N°7. Período 2021-2022.



Fuente: elaboración propia del equipo en base a datos IGN.

#### D- Cambios recientes en los diseños curriculares del nivel superior

Si bien esta investigación hizo foco particularmente en la formación docente permanente, es pertinente señalar brevemente, los cambios curriculares sucedidos en los Institutos de Formación Docente, espacio donde se forman la mayor parte de las/os docentes bonaerenses.



En la actualidad, los Institutos de Formación Docente (ISFD), pertenecientes a la Dirección Provincial de Educación Superior, se encuentran implementando los nuevos diseños curriculares, aprobados a fines del año 2022 por el Consejo Federal de Educación (CFE), correspondientes a ocho profesorado de: Historia, Geografía, Biología, Física, Química, Economía, Filosofía y Ciencias Políticas.

En una mirada general se pueden identificar sólo algunas unidades curriculares (UC) propias del campo de la perspectiva ambiental, en la que se enmarcan los DC, más que al campo de la EA. A saber: en el Profesorado de Biología en 2° año la UC Educación Ambiental y en 4° año Problemas socioambientales ambas de cursada cuatrimestral. En el profesorado de Química en 4° año la UC Problemáticas socioambientales de cursada cuatrimestral. En el profesorado de Ciencias Políticas la UC Problemática y Política Ambiental cursada en 4° año y anual.

En los DC se define al currículum como *“una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad (...) Se trata de un proceso dialógico, público, democrático y permanente cuya finalidad es la mejora de la enseñanza y, consecuentemente, de los aprendizajes”* (Pinar, 2014 en Diseño Curricular Nivel Superior, 2022).

Se posicionan además desde el concepto de perspectivas, definidas como la matriz de construcción de sentido, enraizada, situada, producida histórica, social y políticamente. Así se incorpora la perspectiva ambiental como parte de las transformaciones sociales contemporáneas que supone un posicionamiento ético, político y pedagógico en términos de formación ciudadana y ejercicio de derechos por un ambiente sano, digno y diverso. Este marco conlleva un abordaje de saberes interdisciplinarios, complejos y transversales que posibiliten la apropiación y construcción de conocimientos situados institucional y territorialmente en clave de resignificación de la relación con la naturaleza y su biodiversidad, la protección de la salud de manera integral, el respeto por la diversidad cultural, la igualdad de género, las luchas por la distribución de las riquezas y la participación democrática ciudadana (Diseño Curricular Nivel Superior, DGCyE, 2022, p.21) Se considera que este nuevo encuadre prescriptivo, se convierte en punto de partida para posibles líneas de investigación centrada en la Formación Docente Inicial y la transversalidad de la Educación Ambiental expresada tanto en la Ley de EAI, como en los fundamentos de los diseños curriculares de la Prov. de Bs. As (Alvino y Tissone, 2022).

## Consideraciones finales

Los resultados de esta investigación muestran que el campo de formación docente permanente en Educación Ambiental sigue siendo, tanto a nivel nacional como para la Prov. de Bs. As, un espacio diverso e incipiente, es decir, un campo en construcción.

En este sentido, se considera que la llegada de la Ley Nacional de EAI (2021) es un instrumento que colabora para impulsar pública y oficialmente una variedad de cursos virtuales de EA, desde trayectos formativos hasta especializaciones. La Educación Ambiental queda plasmada en la agenda educativa provincial de manera explícita no sólo en la acreditación de títulos, sino también en general en el desarrollo de cada propuesta educativa. La intencionalidad política pedagógica se centra en proponer contenidos y materiales educativos orientando hacia una EA situada, crítica, reflexiva, participativa y ciudadana, enfocada en una mirada compleja transversal e interdisciplinar que interpela a las/os docentes desde sus propias realidades áulicas con el fin de transformar sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, a pesar del auge señalado en cuanto a la cantidad y los alcances de los cursos ofertados en EA, es posible adentrarse en algunas cuestiones que permitan habilitar la reflexión sobre preguntas como: ¿desde qué mirada ética, política y pedagógica se está construyendo el espacio de formación docente en EA? Para lo que interesa profundizar en ciertas cuestiones en lo que respecta a:

- *La formación de las/os formadoras/es de los cursos en EA:* los resultados muestran que si bien conocen o están familiarizados con las temáticas ambientales desde su saber disciplinar, en general, no poseen formación en el campo de la EA crítica latinoamericana por lo cual, nos preguntamos ¿cómo estos/as tutores han podido enseñar los contenidos presentados sin una formación previa del campo a formar? ¿Cómo han logrado impregnar en los/as docentes cursantes el enfoque interdisciplinar y transversal, cuando carecen de ello debido a su formación disciplinar?

- *Las/os docentes cursantes en EA pertenecientes a la Región educativa N°7*: en general son docentes de gestión pública que no han tenido formación previa en EA, mayormente profesoras/es de Geografía, Biología e incluso de Historia. Se inscriben en estos cursos por motivaciones e intereses que le son propios del área disciplinar/curricular al cual pertenecen, para -como lo manifestaron mayoritariamente en la encuesta- “adquirir conocimientos ambientales” que a decir verdad, no es lo mismo que adquirir conocimientos en EA, donde se propone un abordaje pedagógico crítico y transversal basado en la concepción de la complejidad ambiental (Leff, 2018).

Sauvé (2003) sostiene que la escasa formación de las/os profesoras/es en el campo de la educación ambiental y la multiplicidad de enfoques existentes, impide una verdadera transversalización cayendo en lo que muchos autores denominan el activismo ecológico. En este sentido, considera fundamental desde la formación inicial, formar educadores/as en el campo de la EA en contextos institucionales, sociales y ambientales, donde dicha formación debe abordar de forma integral los principios de experiencialidad, criticidad, reflexividad e interdisciplinariedad, basado en un enfoque colaborativo y participativo.

En definitiva, en los espacios de formación en EA, tanto inicial como permanente, queda un gran desafío aún por recorrer que promueva proyectos políticos educativos en perspectiva decolonial (Walsh, 2014, 2017), centrados en problematizar el conocimiento disciplinar hegemónico con el cual se conformó interpelando los efectos negativos que produce sobre el ambiente, la sustentabilidad y el desarrollo. Es así como surge la necesidad de promover la ambientalización curricular de carácter contra hegemónico en los niveles de formación superior basado en una Educación Ambiental Latinoamericana de reflexión crítica, de corte hermenéutico y de transformación social y liberadora, que busque impulsar una formación interdisciplinar en las/os profesionales “para incentivar una inteligencia crítica, comprender reflexivamente los límites de los ecosistemas y la complejidad ambiental y, por el otro, permitiría desarrollar un conocimiento innovador para intervenir en los problemas ambientales” (Corbetta, 2019, p.9).

## Referencias bibliográficas

AA. VV. (2002). El manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. Simposio sobre ética y desarrollo sustentable. *Ambiente & Sociedade*, 5(10), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31713416012>

Alvino, S. (2014). La escuela, sujeto territorial en el manejo integral de las cuencas hídricas metropolitanas. En *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. (pp. 175-191). La bicicleta ediciones.

Alvino, S. (2019). La educación ambiental en la provincia de Buenos Aires. Experiencias en escuelas públicas en la cuenca del Reconquista. En N. Fernández Lamarra (org), *NIFEDE: Estudios de Política y Administración de la Educación IV - Inclusión, conocimiento e instituciones*. (5), 295-319. EDUNTREF.

Alvino, S. y Sessano, P. (del 26-30 de mayo 2008). La educación ambiental como herramienta para el ordenamiento territorial: una experiencia de política pública. [Conferencia]. *X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Barcelona, España. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/116.htm>

Alvino, S. y Tissone, M. (2022b). Diálogos de saberes en perspectiva del currículum complejo. Las prácticas educativo-ambientales en ámbitos formales. *Revista Argentina de investigación educativa*, 2(4).157-168. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/168/91>

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Graó.

Carvalho, I. (2002). El sujeto ecológico y la acción ambiental en la esfera pública: una política en transición y las transiciones en la política. *Tópicos en Educación Ambiental*,4(10), 37-49.

- Corbetta, S (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415025>
- Corbetta, S y Sessano, P. (2015). La educación ambiental (EA) como "saber maldito". Apuntes para la reflexión y el debate. *AMBIENS. Revista Iberoamericana Universitaria en Ambiente, Sociedad y Sustentabilidad*, 1(1), 158-178. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/ambiens/article/view/1016>
- Corbetta, S. (2015). Pensamiento ambiental latinoamericano y educación ambiental. *Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix*, 6 (43),160-167. [https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero\\_pdf/fenix43%20baja.pdf](https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix43%20baja.pdf)
- Corbetta, S. (2021). Educación Ambiental y Educación Intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. *Revista Gestión y Ambiente*, (20), 107-130. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>
- De Alba, A. (1993). El imperativo ambiental. *Perspectiva Docentes*, 11.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño curricular del profesorado de educación secundaria en economía*. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/IF-2022-40271933-GDEBA-SSEDGCYE%20ECONOMÍA\\_compressed.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/IF-2022-40271933-GDEBA-SSEDGCYE%20ECONOMÍA_compressed.pdf)
- Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño curricular del profesorado de educación secundaria en geografía*. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/IF-2022-40272975-GDEBA-SSEDGCYE%20Y%20GEOGRAFÍA\\_compressed.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/IF-2022-40272975-GDEBA-SSEDGCYE%20Y%20GEOGRAFÍA_compressed.pdf)
- Eschenhagen Durán, ML. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/9722>.
- Eschenhagen Durán, ML. (2021). Colonialidad del saber – educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes. *Praxis & Saber*, 12(28), 6-69. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11601>
- Galano, C. (2009). Crisis Ambiental: Reterritorialización del Saber, el lugar y los sujetos. En C. Galano, *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. (5). 1-24. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo-5-2009.pdf>
- García, D. y Fernández Marchesi, N. (2017). Genealogía de la institucionalización de la EA en la Argentina. (pp.79-116) La Bicicleta Ediciones. <https://owncloud.rio20.net/index.php/s/gdkhbSDS0047AQ6>
- García, J. (2002). Los problemas de la educación ambiental ¿es posible una educación ambiental integradora? *Investigación En La Escuela*, (46), 5–25. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7634/6750>
- González Gaudiano E. (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. Mundi Prensa.
- González Muñoz, M. (1998). La educación ambiental y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 16, 13-22. <https://doi.org/10.35362/rie1601109>
- Grinberg, S., Mantiñan, L. M. y Bussi, E. (2015). Un pacto para vivir. Construir la escolaridad en Barrio Reconquista Algunas reflexiones teórico-metodológicas. *Boletín de Antropología y Educación*, 19-28 [https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver\\_relato.asp?id=25](https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver_relato.asp?id=25)
- Gutiérrez Pérez, J. (1994). Enfoques teóricos en pedagogía ambiental: hacia una necesaria fundamentación teórica y metodológica de las prácticas ecológicas- educativas. *Revista De Educación Facultad de Ciencias de la Educación*, (7).
- Leff, E. (1998). *Saber Ambiental, Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI editores, PNUMA.
- Leff, E. (2018). *Pensar en la complejidad ambiental*. [https://www.researchgate.net/publication/328653293\\_PENSAR\\_LA\\_COMPLEJIDAD\\_AMBIENTAL/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/328653293_PENSAR_LA_COMPLEJIDAD_AMBIENTAL/citation/download)
- Leff, E. (Coordinador). (2002). *Ética, vida y sustentabilidad*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.

Ley de Educación Provincial. (10 de julio 2007). Ley N° 13.688. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel>

Ley Nacional de Educación Ambiental Integral. (3 de junio 2021). Ley N° 27.621. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

Ley Nacional de Educación. (27 de diciembre 2006). Ley N° 26.206. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Osorio Vargas, J. (2000). Pedagogía crítica y aprendizaje ambiental. En E. Leff (compilador). *La complejidad ambiental*. (pp. 106-114). Siglo XXI.

Osorio Vargas, J. (2010). *El Aprendizaje Eco-Reflexivo cómo Saber Pedagógico (Contribuciones a lo próximo-complejo en educación)*. <http://merlinescas.blogspot.com/2010/02/lo-proximo-complejo-en-educacion.html>

Rivarosa, A; Astudillo, M y Astudillo, C. (2012). Aportes a la identidad de la educación ambiental: estudios y enfoques para su didáctica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 213-238. [https://www.researchgate.net/publication/282656232\\_aportes\\_didacticos\\_a\\_la\\_identidad\\_ambiental](https://www.researchgate.net/publication/282656232_aportes_didacticos_a_la_identidad_ambiental)

Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental* 1 (2), 7-25.

Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *Conférence présentée dans le cadre du Primer Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación técnica y profesional*. <http://ambiental.uaslp.mx/foroslp/cd/>

Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable (2019). *Estrategia nacional de Educación ambiental. Sistematización del proceso 2016-2018*. <https://www.ambientejujuy.gob.ar/wp-content/uploads/2020/11/ENEA-2016-2019.pdf>

Sessano, P. (2006). La educación ambiental: un modo de aprender. *Anales de la educación común* 3, 102 – 111. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParalmpimir/1\\_5\\_sessano\\_st.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParalmpimir/1_5_sessano_st.pdf)

Tréllez, E. (2004) *Manual para Educadores. Educación Ambiental y Conservación de la Biodiversidad en los procesos educativos*. Proyecto CHI/01/G36 Conservación de la Biodiversidad y Manejo Sustentable del Salar del Huasco. <http://www.bio-nica.info/Biblioteca/Trellez2004.pdf>

Unesco. (1997). *Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental*. <https://files.nc.gov/deqee/documents/files/tbilisi-declaration.pdf>

Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y sentipensantes. En: M. Borsani y P. Quintero (Comp.) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. (pp. 47-78). Universidad Nacional del Comahue.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Abya-Yala.

•

Fecha de recepción: 25-4-2024

Fecha de aceptación: 19-6-2024





# Trabajo docente en escuelas secundarias rurales de alternancia: un área de vacancia en la investigación educativa

Teaching work in alternating rural secondary schools: a vacant area in educational research

CONDENANZA GIULIANO, Lucía M.<sup>1</sup>

Condenanza Giuliano, L. M. (2024). Trabajo docente en escuelas secundarias rurales de alternancia: un área de vacancia en la investigación educativa. *RELAPAE*, (20), pp. 206-217.

## Resumen

Este artículo busca responder el siguiente interrogante: ¿qué se ha investigado en Argentina y América Latina sobre el trabajo docente en escuelas secundarias rurales, y en particular en las instituciones de alternancia? Desde la sanción de la obligatoriedad del nivel medio en el país (Ley 26206, año 2006), la escuela secundaria se ha constituido en objeto de preocupación tanto en el plano académico como en el de la política educativa. La inclusión educativa y los índices de escolarización han sido temas centrales, y comprenden un vasto desarrollo en ambos planos. Sin embargo, la cobertura territorial, así como las características del trabajo docente en la escuela secundaria representan un desafío - sino un obstáculo- clave para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en el nivel medio. Ambos temas están escasamente explorados en la investigación educativa, por lo que este artículo se propone contribuir en su desarrollo de modo de aportar bases conceptuales para las políticas que atiendan estos desafíos, a partir de la experiencia de las escuelas de alternancia en la provincia de Buenos Aires.

**Palabras Clave:** trabajo docente, alternancia, escuela secundaria rural, área de vacancia

## Abstract

This article seeks to answer the following question: what has been researched in Argentina and Latin America about teaching work in rural secondary schools, and particularly in alternating institutions? Since the enactment of compulsory secondary education in Argentina, secondary school has become an object of concern both academically and in educational policy. Educational inclusion and schooling rates have been central topics, and comprise vast development on both levels. However, territorial coverage, as well as the characteristics of teaching work in secondary schools, represent a key challenge - if not an obstacle - to guarantee the effective fulfillment of the right to education at the secondary level. Both topics are scarcely explored in educational research, so this article aims to contribute to their development in order to provide conceptual bases for policies that address these challenges, based on the experience of alternation schools in the province of Buenos Aires.

**Keywords:** teaching work, alternancy, alternating schools, rural secondary education, vacancy area.

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / [lm.condenanzag@gmail.com](mailto:lm.condenanzag@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0003-3793-6446>

## Introducción

Este artículo busca responder el siguiente interrogante: ¿qué se ha investigado en Argentina y América Latina sobre el trabajo docente en escuelas secundarias rurales, y en particular en las instituciones de alternancia? Desde la sanción de la obligatoriedad del nivel medio en el país (Ley de Educación Nacional, n° 26206, año 2006), la escuela secundaria se ha constituido en objeto de preocupación tanto en el plano académico como en el de la política educativa. La inclusión educativa y los índices de escolarización han sido temas centrales, y comprenden un vasto desarrollo en ambos planos. Sin embargo, la cobertura territorial, así como las características del trabajo docente en la escuela secundaria representan un desafío -sino un obstáculo- clave para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en el nivel medio. Ambos temas están escasamente explorados en la investigación educativa, por lo que este artículo se propone contribuir en su desarrollo de modo de aportar bases conceptuales para las políticas que atiendan estos desafíos, a partir de la experiencia de las escuelas de alternancia en la provincia de Buenos Aires.

Las escuelas secundarias de alternancia en Argentina emergieron como respuesta a la demanda educativa de las poblaciones rurales. Enmarcadas en la Pedagogía de Alternancia, la cual destaca la potencia educadora de las familias y del trabajo en el campo, propone alternar los tiempos y espacios de aprendizaje entre el campo y la escuela. Metodológicamente implica que los y las estudiantes están determinada cantidad de días al mes en la escuela (conviven y duermen ahí) y cuando no están, los aprendizajes transcurren en sus hogares, con “visitas” docentes y variadas orientaciones para la investigación del medio y el desarrollo de proyectos.

En este trabajo se presentan los resultados de un estado de la cuestión realizado en el marco de una investigación en curso<sup>2</sup> sobre trabajo docente en los Centros Educativos para la Producción Total (en adelante CEPT). En la investigación se optó por un enfoque etnográfico (aunque en la revisión académica se incluyen trabajos con otros enfoques) por dos razones: por la vasta tradición de este enfoque en América Latina en el estudio de la educación rural, y por los significativos aportes que ha realizado al conocimiento y comprensión del funcionamiento institucional y los sentidos que asumen sus actores a partir de indagar la cotidianeidad escolar (Rockwell, 1995). El carácter de enfoque sugiere una concepción teórico-metodológica y su aporte central tiene que ver con “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2009, p. 34). Sintéticamente, la vida cotidiana y la perspectiva de los sujetos se tornan ejes organizadores en las investigaciones desde una concepción dialéctica de la relación entre sujeto y estructura, y conllevan como tareas, por un lado, “documentar lo no documentado”, lo que no forma parte de los acervos oficiales, institucionales y formalizados; y por otro lado, indagar los saberes docentes “diferenciándolo (aunque por supuesto con intersecciones insoslayables) del discurso pedagógico, en tanto está centralmente constituido por las propias experiencias de los docentes a partir de sus prácticas cotidianas” (Cerletti, 2013, p. 83).

Desde esta perspectiva, el trabajo docente implica un conjunto de actividades específicas fuertemente condicionadas por el espacio en el que se desarrollan, es decir, la institución escuela con sus características históricas y culturales y las singularidades de cada una (Mercado y Rockwell, 1988); y por “la aceptación de los estudiantes” (Rockwell, 2018, p. 11), en términos de “co-construcción colectiva” de la cultura escolar (Rockwell, 2010, p. 35). Estas actividades se organizan en torno a la enseñanza, contextualizada en condiciones materiales, institucionales y sociales particulares. Entre los recursos necesarios para enseñar, algunos autores sostienen que el tiempo es el más valioso (Viñao Frago, 2002; Rockwell, 2018), que es justamente el que se distribuye en el conjunto de actividades que definen el trabajo docente y que posibilitan la enseñanza (reuniones institucionales y con familias, evaluaciones, tareas administrativas obligatorias, capacitaciones, etc.), y una de las variables más importantes de la alternancia, junto con el espacio.

La revisión bibliográfica fue realizada entre julio de 2021 y octubre de 2022 y se tomó como punto de partida una base de tesis doctorales y de maestría construida a partir de los repositorios institucionales de cuatro universidades argentinas (UBA, UNC, UNLP y UNR) y una latinoamericana (FLACSO) en función de categorías amplias: trabajo docente, educación secundaria rural y pedagogía de alternancia. En virtud de la bibliografía referenciada en las ocho tesis seleccionadas por criterio de pertinencia, se complementó con una indagación de la producción de los principales autores y autoras citadas (libros y artículos) y una posterior búsqueda en tres plataformas digitales: Google Académico, Redalyc y Scielo, sin restricción en el período de las publicaciones.

La presentación de los resultados de esta revisión se organiza en tres apartados: uno general sobre educación rural y escuela secundaria, donde se pone en evidencia la vacancia que caracteriza este área en la investigación educativa; otro sobre trabajo docente en escuelas rurales, donde se recuperan los principales aportes sobre el nivel primario en

<sup>2</sup> Se trata del proyecto de tesis de la autora de este artículo para el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

tanto pueden considerarse antecedentes orientadores para abordar esa vacancia y finalmente uno específico sobre trabajo docente en escuelas de alternancia que presenta los resultados principales de la revisión.

## Educación rural y escuela secundaria

El campo de la educación rural comprende una extensa producción académica en toda América Latina y el mundo: desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas se han abordado numerosos objetos de estudio, como las políticas educativas estatales para el sector, vigentes y en perspectiva histórica (p. e. Ascolani, 2012; Petiti, Schmuck y Chelotti, 2018); movimientos sociales y educación en el campo (Michi, 2010; Palumbo, 2016); la escuela y su relación con el territorio (Franco, 2007; Santos, 2009); educación rural y TICs (Tamargo y Carniglia, 2019); los procesos de aprendizaje y circulación y construcción de saberes (Padawer, 2013; Spindiak, 2021); y la formación y el trabajo docente (Ezpeleta, 1991; Cragnolino y Lorenzatti, 2002; Terigi, 2008; Plencovich y Constantini, 2011; entre otros). Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se refieren a la educación básica, es decir, a la escuela primaria.

Vale decir que, frente a la falta de oferta estatal de educación para habitantes del campo, especialmente en el nivel medio, los movimientos sociales organizaron propuestas educativas en sus territorios, muchas de las cuales han sido sistematizadas y difundidas, originando valiosos aportes al campo pedagógico. En efecto, en Brasil se ha establecido una distinción conceptual entre la educación rural y la educación del campo en función de los sujetos que la impulsan y desarrollan, así como los proyectos político-pedagógicos en que se sustentan. Mientras que la primera se asocia a las instituciones promovidas desde el Estado (y también en las últimas décadas, por las corporaciones), la segunda se vincula a los movimientos sociales de campesinos, de amplio desarrollo en territorio brasileiro. En esta línea, cabe mencionar la experiencia de Paulo Freire (1967, 1968), que marcaría un antes y un después en la historia de la educación latinoamericana y de la pedagogía a nivel mundial, y que tuvo lugar en el campo como espacio geográfico, con trabajadores rurales. Esto resulta de interés en la medida en que la propuesta de la Pedagogía de la Alternancia, como se verá más adelante, puede ser leída en una trama particular de sentidos que se nutre de la experiencia francesa de las Casas Familiares -*maison familiale*- (Dinova, 1997) en diálogo con los sujetos y realidades de este territorio, como sostiene uno de los principales impulsores en Argentina (entrevista a Bacalini en Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1998) y también refleja el estudio de Fagundes (2022).

Desde UNICEF (2020), Pinkasz, Montes, Valencia y Terigi produjeron un “Mapa de la educación secundaria rural en Argentina. Modelos institucionales y desafíos”. Este mapa se basa en la descripción de los modelos institucionales de las escuelas secundarias, que agrupan en tres categorías: a) institución determinante, que se define por un modelo graduado de enseñanza, la designación de docentes isomórfica al currículum y las plantas funcionales completas. Aquí se incluyen las Secundarias Común y Orientada, la Secundaria Técnica, la Agrotécnica y aquellas que presentan variaciones impulsadas por los recientes programas de renovación de la escuela secundaria tradicional; b) alternancia, que contiene a las instituciones con un régimen particular de asistencia, por la naturaleza de su currículum y por la participación de la comunidad en la organización institucional. Incluye las Escuelas de la Familia Agrícola y los Centros Educativos para la Producción Total; c) Organización sede-anexo/agrupado, que describe un complejo de unidades de servicio vinculadas a una unidad educativa núcleo o sede. Este mapa destaca un área de vacancia respecto de la educación secundaria rural en tanto “las investigaciones, en general, recogen poco la problemática o la experiencia docente en estos establecimientos” (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020, p. 35). Esta afirmación deriva de una amplia revisión de antecedentes no sólo en el país sino también Latinoamérica y en tres revistas extranjeras especializadas en educación rural.

Cabe remarcar que en Argentina, con excepción de algunos estudios anteriores -entre los que se destacan aquellos sobre escuelas agrarias del nivel medio (p.e. Plencovich, 2013) o que refieren a la educación y la relación con la política agropecuaria en perspectiva histórica (Gutiérrez, 2007)-, las investigaciones sobre escuelas secundarias se robustecieron a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, en el año 2006, la cual instaura la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el país. Esta situación abrió un panorama problemático tanto para la política educativa como para las instituciones y la investigación educativa que comenzó a ser explorado y analizado recientemente (Acosta, Fernández y Álvarez, 2020), con una ineludible escasez de estudios sobre la modalidad rural en el nivel.

## Escuelas rurales y trabajo docente

Uno de los primeros trabajos que marcaron el campo de estudios sobre trabajo docente y educación rural fue la investigación de Ezpeleta (1991), quien estudió “el trabajo docente con poblaciones marginadas” a partir de los conceptos de “vida cotidiana” y “sujeto entero”, considerando como unidades de análisis ocho escuelas rurales primarias de la provincia de Córdoba (Argentina). Así, puso en evidencia las relaciones entre ruralidad y marginalidad. La autora indaga las “condiciones invisibles” de ese trabajo docente y encuentra el aislamiento (geográfico, administrativo y pedagógico) y el grado múltiple como principales características y condicionantes de la enseñanza en el campo. En este marco, la escuela que contextualiza este trabajo docente es entendida como estructura y organización técnico-pedagógica, administrativa y laboral que configura a la vez dimensiones de análisis.

Otro trabajo relevante es el de Cragnolino y Lorenzatti, quienes proponen cinco categorías y dimensiones centrales para analizar las problemáticas vinculadas a la educación rural:

(...) el espacio social rural; la escuela rural como producto histórico social y resultado de la acción de diferentes actores; la práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones; la estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales; la intervención pedagógica en las escuelas rurales (2002, p. 64).

En esta línea, postulan que la práctica docente puede ser abordada en tanto “producto de sus trayectorias sociales (de clase), de formación, del contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular de la escuela rural” (p. 67). Estas definiciones se han configurado como una plataforma de consensos para quienes estudian la educación rural desde el enfoque etnográfico. Por otra parte, señalan como ventajosas las características de aislamiento -que hace muy esporádicas las supervisiones y controles estatales- y la distancia social y cultural de quien enseña respecto de la comunidad, lo cual reviste de prestigio la profesión en comparación con lo que sucede en escuelas urbanas. En un trabajo posterior, no obstante, describe la “vigilancia” por parte de las familias (Cragnolino, 2009). También esgrime “la posición de los maestros como intelectuales transformativos” para proponer el desafío de incorporarlos en estrategias de desarrollo rural (p. 129). Así, entre el aislamiento burocrático, el prestigio y la vigilancia comunitaria, la autora resalta el carácter político del rol docente abriendo un interrogante que se recuperará entre las propuestas de abordaje sobre el tema.

En su investigación, Brumat (2011) constata y describe la multiplicidad de tareas que implica el trabajo docente en el ámbito rural así como la falta y consecuente demanda de formación específica, tanto en lo pedagógico-didáctico referido al multigrado en primaria, como a lo administrativo-burocrático y lo institucional propio del rol de la escuela rural en la comunidad. En otro trabajo reconoce una tensión entre las tareas típicas de la escolarización y otras que se realizan en el marco de la escuela pero que no son reconocidas como escolares, como la alimentación, el cuidado del espacio físico, las plantas y árboles (Brumat y Baca, 2015).

Terigi (2008) estudia específicamente el trabajo docente en escuelas multigrado del nivel primario, tomando por casos escuelas de las provincias de Neuquén y La Pampa. La autora plantea la siguiente hipótesis: “en nuestro país se habrían generado dos modelos organizacionales (el aula urbana graduada, el plurigrado rural), pero un único modelo pedagógico, el aula graduada” (Terigi, 2008, p. 13). El modelo organizacional refiere a las restricciones determinadas por la organización escolar y no pueden afectarse por decisiones didácticas: “que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones” (p. 13). El modelo pedagógico, por su parte, considera estas restricciones para responder a la necesidad de promover aprendizajes de alumnos agrupados de cierta manera a cargo de un docente. Así, Terigi sostiene que el modelo pedagógico es una producción específica, y en las escuelas rurales de Argentina se propagó el del aula graduada en el modelo organizacional del plurigrado. Esta conceptualización abre el interrogante respecto a cómo se define el modelo pedagógico y el modelo organizacional en las escuelas de alternancia. Otra pregunta sobre estas escuelas que habilita el trabajo de Terigi surge a partir de la idea de “invención del hacer”, a través de la cual caracteriza el trabajo docente objeto de su estudio (escuelas primarias multigrado). La falta o escasez de propuestas de formación específica, inicial y continua, así como la trayectoria escolar previa de quienes se desempeñan como docentes (mayoritariamente urbana y graduada), y ante “la vacancia en la producción para la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componer otros elementos” (Terigi, 2008, p. 139). Estas afirmaciones sugieren que algunas de las condiciones de producción del trabajo docente en el multigrado pueden ser similares en las escuelas de alternancia.



El estudio sobre ruralidad, educación y territorio coordinado por Plencovich y Constantini (2011), aunque no representa estrictamente el enfoque etnográfico, resulta relevante dado que aporta información descriptiva junto con un análisis territorial significativo para el campo pedagógico. Los autores dan cuenta, con numerosos fragmentos de entrevistas, cómo el clima y el transporte condicionan el desarrollo de la tarea docente en la medida que implica todo tipo de adecuaciones cotidianas así como gestiones con la sociedad civil, con el consejo escolar, con las familias, entre otras cuestiones. Aportan datos relevantes en cuanto al rol de las cooperadoras escolares, la articulación entre niveles, la relación con otros actores del territorio que quieren aportar a la escuela y el papel de los eventos y festejos tradicionales como jineteadas, carreras de sortijas, comidas típicas. Por su parte, en el mismo libro, el capítulo de Testatonda, Valentini y Plencovich (2008) aborda las trayectorias y biografías pedagógicas de quienes ejercen la docencia rural y encuentran un matiz con respecto a lo señalado por Terigi (2008) en cuanto “las docentes de estas escuelas rurales se han escolarizado mayoritariamente en el mismo ámbito rural en el que ejercen la profesión” (p. 149). Por la perspectiva territorial de su estudio, el análisis incluye dimensiones productivas y agrarias que inciden en el perfil de las docentes y en las lecturas que ellas mismas hacen de las escuelas rurales: la referencia al pasado de las escuelas rurales y del mundo chacarero se volvió inevitable en todas las entrevistas (p. 154). Resaltan que, a la hora de identificar las fortalezas de la escuela rural, la comparan con la escuela urbana, pero cuando se les preguntó por sus debilidades, el referente pasó a ser la escuela rural del pasado. Esta visión encierra cierta nostalgia, y puede ser interpretada en función de las propuestas que se presentan en el apartado final.

Como ya se dijo, la mayoría de los estudios sobre trabajo docente y educación rural se refieren a la escuela primaria. Respecto del nivel secundario, existen estudios sobre la tarea docente en general, pero muy escasos referidos al ámbito rural. Sandoval (2001) señalaba hace dos décadas que “la mayoría de [los estudios sobre trabajo docente] se ha enfocado hacia los docentes de primaria, por lo que podemos afirmar que muy poco se conoce de los de secundaria” (p.87). Entre las características del trabajo docente en México, la autora señala la heterogeneidad y aislamiento, y las difíciles condiciones de trabajo vinculadas al deterioro salarial, la fragmentación del trabajo en varias escuelas, las pocas titularizaciones y el aumento de matrícula sin crecimiento en infraestructura, cuestiones que describen la actual situación argentina también (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020).

Arroyo y Pérez Zorrilla (2020) presentan un estado del arte sobre las investigaciones realizadas entre 2003 y 2015 sobre lo que denominan “puesto de trabajo docente” en la escuela secundaria y clasifican las publicaciones encontradas en cuatro temáticas: la carrera docente y sus regulaciones; las condiciones de trabajo; sentidos, representaciones e identidades; y las políticas de educación secundaria y el puesto de trabajo docente. En primer lugar, y en consonancia con lo que ya ha sido señalado sobre la educación media desde la sanción de su obligatoriedad, las autoras encuentran que la relevancia del puesto de trabajo como objeto de estudio parece constituirse a la vez como problema de investigación y como problema de política educativa. En segundo lugar, enfatizan la complejidad del trabajo docente y la necesidad de abordarlo desde múltiples dimensiones que comprenden las laborales, las pedagógicas (no solo del aula) y también las administrativas. En tercer lugar, interesa reparar en el relativo consenso que identifican en las publicaciones de Argentina en cuanto a los nudos principales de las problemáticas educativas vinculadas al trabajo docente: la asignación por horas en la forma de definición del puesto de trabajo, la fragmentación del trabajo docente en varios establecimientos, la alta rotación, las dificultades para la conformación de equipos de trabajo institucionales. En contraste, las escuelas secundarias de alternancia pueden no presentar algunas de estas problemáticas dado que la definición del puesto de trabajo se afronta generalmente con designaciones por cargo docente, con varias materias y horas a cargo. En cuarto lugar, los estudios basados en la perspectiva de los actores dan cuenta que los y las docentes plantean tres ejes centrales de su trabajo: la enseñanza de la disciplina; el aislamiento producto de la fragmentación del currículum y del modo de contratación como limitación del trabajo colectivo; y el trabajo con los jóvenes. Por último, su análisis pone en evidencia las diferencias del trabajo docente entre el ámbito urbano mayormente estudiado y las localidades más pequeñas -vinculadas a la actividad rural-, por lo general más relegados en la investigación. Al respecto, sobre las escuelas rurales, los estudios analizados resaltan que implican más compromiso con la comunidad (mientras que las urbano-periféricas tienen desafíos en relación con la contención y la violencia, y las urbanas siguen centradas en las funciones más tradicionales de la escuela media, como es la enseñanza). Es decir, comparten la tesis de Cragnolino (2009) y Brumat (2011) respecto del nivel primario.

En las publicaciones argentinas de la Red ESTRADO también se encuentran escasas menciones sobre educación secundaria rural en general (Veiravé y Amud, 2014; Gavrila, 2016); y sobre el trabajo docente en estas escuelas en particular (Veiravé y Jara, 2014).

Posterior al período reseñado, es decir, al año 2015, cabe mencionar los trabajos de Langer y Orlando (2019) y Tobeñas y Nobile (2021). El primero indaga el trabajo docente en las escuelas secundarias en un contexto que caracteriza como “de gerenciamiento” antes que disciplinamiento, lo cual para los autores cambia rotundamente el sentido de la escuela

y la docencia. El segundo aporta el análisis de dos políticas provinciales de Río Negro y Córdoba que plantean una fuerte innovación institucional para el nivel medio. Este trabajo posibilita la construcción de algunos contrapuntos para el estudio de la experiencia de las escuelas de alternancia por las particularidades institucionales que comprenden. Ambos estudios reafirman la vigencia del debate sobre el nivel medio de modo simultáneo en el campo de la investigación educativa y de la política educativa en la medida que se proponen contribuir a la elaboración de recomendaciones para la mejora de la escuela.

El análisis del trabajo docente en la propuesta educativa de la alternancia pedagógica implica atender especialmente las dimensiones de tiempo y espacio, tanto en términos materiales como simbólicos. En este sentido, otro estudio que resulta de interés es el de Ambao (2020), que analiza el tiempo y la regulación del trabajo docente en escuelas secundarias de CABA. Su trabajo examina en profundidad la dimensión temporal y pone de manifiesto la saturación de tareas, que se configura no sólo con el tiempo de clase (horas cátedra) sino también las numerosas actividades que se desarrollan fuera de los tiempos estrictos de la jornada formal remunerada y el imperativo respecto de la formación y actualización docente.

Entre las publicaciones que refieren específicamente a la escuela secundaria rural, resultan pertinentes las de Jara (2019) y Meléndez (2022), y en menor medida, la de Mayer (2020). Jara analiza dos escuelas secundarias de parajes rurales en la provincia de Chaco para dar cuenta de la valoración social en el ámbito rural que las familias le asignan, y aporta elementos interesantes para nuestro estudio. Primero describe cinco problemáticas características del contexto: “1) modelos organizacionales propios de los contextos rurales (...); 2) falta de equipamiento y de recursos institucionales; 3) falta de oferta educativa para este ámbito geográfico; 4) sobreedad y abandono interanual; 5) ausentismo (tanto de alumnos como de docentes)” (2019, p. 112). Explica que las condiciones de vida y trabajo de los jóvenes rurales generan un desafío a la tarea docente vinculado a dificultad para lograr la permanencia y terminalidad en los estudios, así como la sobreedad en las aulas. Sobre los y las docentes que trabajan en el ámbito rural, en contraste con lo que encontraron Testatonda, Valentini y Plencovich (2011), la autora manifiesta que no viven en las zonas en las que se ubican las escuelas, “sino que se trasladan desde diferentes ciudades (distantes hasta 30 o 40 km. de la escuela)” (Jara, 2019, p. 116). Coincide con la bibliografía ya reseñada sobre la falta de formación docente específica para el trabajo educativo en ámbitos rurales. En otro trabajo indaga las valoraciones sobre el trabajo docente por parte de las familias y arriba a conclusiones similares a las ya descritas sobre la multiplicidad de tareas y la demanda de las familias (Veiravé y Jara, 2013). Por último, Jara describe “el choque entre el formato escolar tradicional de la escuela secundaria y la realidad de los jóvenes y las familias rurales”, especialmente en torno al tiempo escolar (p. 124).

En esta línea, Meléndez (2022) estudia escuelas de Catamarca y se detiene también en el formato desde el concepto de gramática escolar y la teoría de la matriz escolar binaria basada en la teoría genérica de Butler. Sostiene que la matriz escolar es estructurada y estructurante de sujetos y discursos pedagógicos y está basada en modelos de identificación posibles que se presentan en pares antagónicos durante la formación. Se trata de pares antagónicos en la medida en que uno de sus componentes se presenta como subalterno del otro. Este razonamiento reafirma la concepción de marginalidad planteada por Ezpeleta (1991) respecto de las escuelas rurales en tanto la condición rural califica como subalterna de lo urbano. Con su estudio, Meléndez concluye que -habilitado por decisiones políticas jurisdiccionales (de replicar el modelo institucional dominante tradicional de la escuela secundaria para garantizar la cobertura del nivel secundario)-, es el cuerpo docente quien ejecuta una forma de escolaridad aun cuando las condiciones materiales y culturales del contexto rural interpelan las lógicas de la matriz y la gramática escolar clásica. Así, el trabajo docente reviste una centralidad que no se condice con los estudios disponibles al respecto.

Para cerrar este apartado, cabe mencionar la compilación de Mayer (2020) sobre escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles en contextos rurales de la provincia de Entre Ríos. En su estudio no se aborda el trabajo docente aunque suma un análisis interesante, que afecta a la tarea docente, respecto de la incorporación de alumnado urbano y periurbano en estas escuelas. Sostienen por un lado que refuerza el mandato de contención de las escuelas secundarias ya que se trata de estudiantes que han sido excluidos (por acción u omisión) de escuelas urbanas, y por otro, que en muchos casos se evidencian representaciones sociales que asocian el campo a la vitalidad y la armonía, y la ciudad a la anomia y la insalubridad, invisibilizando los conflictos que atraviesan las nuevas ruralidades (Mayer, 2020). En este sentido, y al igual que el trabajo de Testatonda, Valentini y Plencovich (2011), da cuenta de perspectivas y representaciones de los actores de la educación rural cuyo análisis resulta relevante para la comprensión del trabajo docente.

## Alternancia y trabajo docente

Las escuelas de alternancia son instituciones en las que se pone en práctica, valga la redundancia, la Pedagogía de la Alternancia. Para agregar a lo que se citó anteriormente de la clasificación de modelos institucionales realizada por UNICEF (2020), la alternancia define una propuesta pedagógica que reconoce los saberes de los entornos productivos de las familias rurales como relevantes para la enseñanza, a la vez que posibilita la inclusión escolar de los y las jóvenes que viven y trabajan en el campo. En Argentina, como en otros países, estas escuelas se inscriben en la institucionalidad oficial como escuelas técnicas de orientación agraria. Metodológicamente implica que los y las estudiantes están determinada cantidad de días al mes en la escuela (conviven y duermen ahí) y cuando no están, los aprendizajes transcurren en sus hogares, con “visitas” docentes y variadas orientaciones para la investigación del medio y el desarrollo de proyectos. Para esto, se basa en las “herramientas de la alternancia” que son: la co-gestión (estatal o privada) entre institución y familias, la visita (de docentes a los y las estudiantes y sus familias), el cuaderno de campo (donde se registra la investigación sobre el medio rural), la tesis (que implica el abordaje de problemáticas del medio rural), el proyecto productivo, y el desarrollo local como estrategia comunitaria. Recapitulando, es importante resaltar que comprende un conjunto de supuestos político-pedagógicos que engloban pero superan la metodología de trabajo (Dinova, 1997).

Miano y Lara Corro realizaron un mapeo de la literatura especializada sobre Pedagogía de la Alternancia en el período 2011-2017, y elaboraron cinco categorías bajo las cuales organizan la producción académica encontrada:

- 1) Pedagogía de la alternancia y desarrollo local-rural (con un total de 14 textos); 2) Desarrollo del enfoque pedagógico de la alternancia, centrándose en sus instrumentos específicos (14 textos); 3) La pedagogía de la alternancia y la conformación de un sujeto crítico y arraigado al medio rural (12 textos); 4) Análisis histórico de procesos de apertura de escuelas de alternancia en distintos países y regiones (9 textos), y 5) Pedagogía de la alternancia y educación para el trabajo (8 textos) (Miano y Lara Corro, 2018:67).

Una de las constataciones más interesantes de este mapeo es la gran cantidad de producción brasileña (48 trabajos frente a 6 de Argentina, y aún menos cantidad de otros países). En cuanto al tema de este artículo, encuentran que en la categoría que denominan “instrumentos pedagógicos”, algunos trabajos refieren a la tarea docente, pero no constituye un objeto específico en los estudios del campo de la pedagogía de alternancia, por lo cual denota un área de vacancia. Dos trabajos resultan llamativos por hacer mención al rol docente en términos didácticos a la vez que presentan un debate o bien, dos posturas respecto al lugar de lo disciplinar. Por un lado, Kunrath identifica que más allá de la propuesta areal y situada de la pedagogía de alternancia, los y las docentes tienden a enseñar más sobre la disciplina para la cual están formados. Por el contrario, Assunção y Borges encuentran que los saberes que se enseñan sobre matemática a los y las estudiantes de una escuela de alternancia se vinculan con el propio contexto rural, en virtud de las actividades productivas que realizan las familias (Kunrath, 2012 y Assunção y Borges, 2012, citados en Miano y Lara Corro, 2018). Los rasgos que asume el contenido disciplinar en el trabajo docente en las escuelas de alternancia es una cuestión a indagar por su relevancia en la tarea de enseñar.

Un estudio bibliométrico sobre la pedagogía de alternancia en artículos científicos en el período 1981-2019 además de confirmar la predominancia a nivel mundial de estudios brasileños sobre el tema, describe los resultados de otros metanálisis del campo de la pedagogía de la alternancia (Piumbato Innocentini Hayashi, et al 2022). Esta revisión revela una preponderancia de estudios de caso único, así como varios puntos de saturación, por ejemplo, con los objetos de estudio y las fuentes de datos, y constata el área de vacancia objeto de este artículo dado que solo uno incluye estudios sobre la enseñanza, que aunque no refiere estrictamente al trabajo docente, es un aspecto central.

Cabe señalar que muchos de los trabajos sobre pedagogía de alternancia se centran en su papel como respuesta a las necesidades educativas de un sector social específico, en las estrategias de desarrollo comunitario y en el impacto territorial (Gato Castaño, 1988; García Marirrodriaga y Ríos Carmenado, 2005; Saquec Gómez, 2009; Lozano, 2012; Divinsky, 2019).

Por otra parte, algunos trabajos describen y analizan aspectos vinculados a la tarea docente, no como objeto central sino entre otras cuestiones. Fuera de la región latinoamericana, Puig Calvó (2006) describe el trabajo docente en función de cuatro dimensiones: organización (de actividades con estudiantes y con los diversos actores vinculados a la institución), relación con personas (familias, asociación de la escuela, profesionales del sector), educación de los y las jóvenes (no solo de las materias sino también del tiempo libre y las actividades de convivencia) y formación propia en los conceptos y prácticas que posibilitan desarrollar la pedagogía de alternancia. Luego, en un sentido más normativo que descriptivo o analítico, el autor refiere al necesario trabajo en equipo, la multidisciplinariedad de esos equipos y la



organización del tiempo, sobre lo cual sugiere que los monitores deben emplear 40% de su tiempo en el trabajo de aula, 20% en formación propia y el restante en las demás actividades. Otro trabajo estudia específicamente el acompañamiento y la tutoría personalizada como tarea del equipo formador y, también en un sentido normativo, propone determinados instrumentos para llevarla adelante (González García, 2020).

Por último, Fagundes (2022) analiza un caso brasilero desde el enfoque etnográfico y aunque no se propone indagar sobre el trabajo docente, tiene entre sus tres ejes de investigación la puesta en práctica de la transdisciplinariedad en la pedagogía de alternancia. Al enfatizar que “la realidad del campo necesita estructuras de enseñanza propias capaces de adaptar la enseñanza a la realidad del trabajo y a la experiencia rural” (p. 119), el concepto de transdisciplinariedad lleva a la autora a considerar las dimensiones de tiempo y espacio en la institución, cuestiones que, como ya se dijo, son relevantes como condiciones de producción del trabajo docente. Como conclusión, el estudio pone de relieve, entre otras cosas, el rol de las herramientas didácticas que desarrollan los y las formadoras para promover aprendizajes transdisciplinares.

La investigación que originó este artículo refiere a un programa específico de escuelas de alternancia denominado Centros Productivos para la Producción Total (en adelante, CEPT). Los estudios encontrados sobre esta experiencia son numerosos y por razones de espacio, en este apartado sólo se consignan los que aportan de forma significativa al objeto más general del artículo. En esta línea, cabe mencionar la producción de Forni, Neiman, Roldán y Sabatino (1998), la cual, desde el enfoque de la investigación evaluativa, indaga en qué medida la alternancia responde la demanda educativa del sector rural y da cuenta de sus logros, desafíos y perspectivas. Los autores describen y analizan la composición de los equipos docentes en escuelas de alternancia de tres regiones de Argentina, y muestran que la evolución en la composición de los planteles siguió una tendencia de mayor a menor profesionalización según el año de creación de las escuelas.

Otro estudio significativo es el de Frossard (2014) quien, entre otros aspectos, indaga la relación de los docentes de una escuela brasilera y un CEPT de Argentina con la pedagogía de la alternancia en función de su conocimiento y dominio de sus fundamentos, del aporte de las disciplinas a la misma, si trabajan con perspectiva ambiental y cómo. En el caso argentino, verificó que los y las docentes dicen conocer y entender lo suficiente sobre alternancia, lo cual adjudican en gran parte a las capacitaciones de la FACEPT, entidad que nuclea y promueve los CEPT y sus asociaciones. Es interesante señalar que varios autores y autoras coinciden en que en la cuestión docente está la principal tensión con la propuesta pedagógica de la alternancia. En este sentido, destacan la importancia de reforzar los mecanismos de selección docente (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2009) así como la formación y capacitación en herramientas de alternancia (Forni et al, 1998) para sostener un perfil que comprenda y encarne el proyecto-político pedagógico.

Barsky et al (2009) argumentan que la formación inicial no alcanza para el trabajo interdisciplinario ni para la enseñanza en el marco de una propuesta de alternancia (p. 86). Los autores defienden una concepción militante del rol docente, y sostienen que “el docente que se involucra tiene un proyecto de vida vinculado al CEPT” (p. 72). Esto explica que encuentren como problema principal a los docentes y sus resistencias, por ejemplo, a realizar visitas. De este modo, plantean la existencia de dos perfiles docentes: “en su gran mayoría los docentes responden a lo que se denomina “perfil CEPT” que comprende a aquellos que entienden su rol docente asociado al desarrollo rural. También están quienes consideran que su función se limita a dictar su materia” (p. 73).

Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009) reparan en las identidades profesionales que forman parte de las escuelas agrarias en general, y señalan la existencia de diversas “tribus disciplinarias” encarnadas en ingenieros y veterinarios, entre otros, cada una con sus propias culturas académicas. Por otra parte, señalan como problemática la escasez de oferta de formación de posgrado, la cual vinculan con la escasa producción de investigaciones sobre la educación agropecuaria.

Lorenzo (2020) describe a los y las docentes de los CEPT como “recurso profesional que el Estado asegura (...) tanto en los aspectos escolares específicos como en aquellas actividades relacionadas con la promoción y el asesoramiento permanente de la organización comunitaria y del desarrollo local” (p. 135). Sostiene que los problemas surgen cuando los y las docentes se ajustan más al estatuto docente que a los lineamientos de la alternancia, lo cual expresa en verdad que la pedagogía de la alternancia puede entrar en tensión con algunos de los derechos laborales conquistados por el colectivo docente, manifiestos en normativas nacionales y provinciales.

Por su parte, Oliva (2016) entrevista a 38 docentes de estas escuelas, de los cuales 27 tienen carga horaria completa, 15 cuentan con título universitario y 23 no universitario; “40% de ellos participan en seguimiento de proyectos, en



actividades de desarrollo y todos participan de las actividades prácticas, espacios interdisciplinarios y visitas a los hogares y en los emprendimientos familiares” (p. 182). De esta manera, da cuenta de la multiplicidad de tareas que conlleva la posibilidad de enseñar en estas escuelas.

Como sostiene Gimonet (1999), la pedagogía de la alternancia se caracteriza por la diversificación de los y las formadores, es decir, por no centrar en los y las docentes la enseñanza. Sin embargo, además del aporte de disciplinas y saberes tecnológicos específicos, el trabajo remunerado por el estado de los y las docentes es tanto condición de posibilidad como una importante garantía de continuidad del derecho a la educación secundaria en las regiones rurales. El hecho de que no se haya indagado lo suficiente sobre el trabajo docente en las escuelas de alternancia puede tener que ver con la descentralización de la enseñanza, aunque es de suponer que esta escasez guarda relación con la que caracteriza el estudio de las escuelas secundarias rurales en general.

## A modo de cierre

A lo largo del artículo se intentó mostrar, en el marco de la escasez de estudios sobre educación secundaria rural en general, la vacancia respecto del trabajo docente en las escuelas de alternancia. Aunque se pudo constatar una vasta producción sobre estas escuelas, no se encontraron trabajos que superen la descripción de tareas, desafíos y tensiones de la docencia, ya que sus objetos de análisis son en realidad otros, vinculados a la relación de la institución con el territorio y el desarrollo rural.

La investigación en la que se enmarca esta revisión asume un enfoque etnográfico en tanto apunta a conocer la vida cotidiana y la perspectiva de los sujetos desde una concepción dialéctica de la relación entre sujeto y estructura. Así, el trabajo docente implica un conjunto de actividades específicas fuertemente condicionadas por el espacio en el que se desarrollan, es decir, la institución escuela con sus características históricas y culturales y las singularidades de cada una. Como ya se dijo, estas actividades se organizan en torno a la enseñanza, pero no de forma excluyente. En efecto, los trabajos encontrados sobre escuelas de alternancia se centran mayoritariamente en todas esas otras tareas de los actores escolares que no tienen que ver con la enseñanza. Sin embargo, los y las docentes enseñan y dan lugar a lo que Terigi identificó como *invención del hacer* dada la ausencia de formaciones, investigaciones y políticas que acompañen los requerimientos de la alternancia pedagógica. Se espera que este trabajo contribuya a la ampliación de esta indagación en particular (trabajo docente en escuelas de alternancia) y también más en general (trabajo docente en escuelas secundarias rurales).

## Referencias bibliográficas

Acosta, F., Fernández, S., & Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. *Estados del arte sobre educación secundaria*. FLACSO Argentina, Ediciones UNGS.

Ambao, C. (2020). *El tiempo y la regulación del trabajo docente en las escuelas secundarias de CABA*. [Tesis de maestría no publicada]. FLACSO Argentina.

Arroyo, M. y Pérez Zorrilla, J. (2020). *Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas*.

Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades. *Revista Teías*, 13(28).

Barsky, O., Dávila, M., Busto Tarelli, T. (2009). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los CEPT*. Ciccus.

Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), p. 1-10.

Brumat, M. R.; Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad: un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación E Investigación EFI-DGES*.

- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24, 81-93.
- Cragolino, E. (2009). La incorporación de escuelas y maestros en políticas de desarrollo rural. Desafíos para hacer frente a la resignación. En J. Almeida y J. Machado, *Desenvolvimento rural no cone sul desarrollo rural en el cono sur*. Associação Holos.
- Cragolino, E., Lorenzatti, M. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2-3.
- Dinova, O. (1997). *Escuelas de alternancia, un proyecto de vida: educación rural por un campo mejor*. Geema.
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 209-240.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- Fagundes, E. (2022) La pedagogía de la alternancia en la educación del campo: un estudio de caso en el curso de técnico en agroecología de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro, Pitanga, Paraná - Brasil (2016-2018). [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de La Plata.
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., Sabatino, J. P., & Bacalini, G. (1998). *Haciendo escuela: Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Ciccus.
- Franco, A. (2007). Escuelas rurales y producción del espacio: aldea escolar Chacay Oeste, Provincia del Chubut. *Cuaderno urbano: espacio, cultura y sociedad*, 6, p. 109-125.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frossard, A. (2014). *Pedagogia da alternância e articulação dos agentes formativos de técnicos em agropecuária: interação entre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina)*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Gato Castaño, P. (1988). El sistema de alternancia en las escuelas argentinas de familia agrícola. *Actas del Congreso Internacional de Historia de América*. Asociación Española de Americanistas.
- Gavrila, R. (2015). Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural. *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Universidad Nacional de La Plata.
- García Marirrodiga, R.; Ríos Carmenado, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios geográficos*, 66(258), p. 129-160.
- Gimonet, J. C. (1999). Perfil y Funciones de los Monitores. Disertación realizada en *Seminario Internacional "Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y desarrollo"* (Brasil). <http://aimfr.org/wp-content/uploads/2020/09/Perfil-y-Funciones-de-los-Monitores-Jean-Claude-Gimonet.pdf>
- González García, J. (2020). *La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad: Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Ediciones UNQui - Convergencia.
- Jara, J. M. (2019). La valoración social de la escuela secundaria rural en Chaco: entre tensiones y significaciones familiares. En C. Rattero (Comp.), *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Ediciones Noveduc.
- Langer, E.; Orlando, G. (2019), Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), p. 51-60.
- Lorenzo, C. (2020). *Redes, capital social y desarrollo local rural en la cuenca del río Salado: el caso de los Centros Educativos para la Producción Total (2008-2015)*. [Tesis de doctorado no publicada]. FLACSO Argentina.

- Lozano, F. R. A. (2012). *Análisis de la pedagogía de alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca*. [Tesis de maestría no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Mayer, M. S. (Comp.) (2020). *Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles. Perspectivas desde la investigación en educación*. Editorial La Colmena.
- Melendez, C. (2022). La interpelación de la escuela secundaria rural a la gramática y la matriz escolar. [Ponencia] *IV Coloquio de Investigación Educativa de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación*. Argentina.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Miano, M. A. y Lara Corro, E. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *Revista de Investigación Educativa*, 27, p. 60-89.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. El Colectivo.
- Oliva, D. (2016). *Pedagogía de alternancia: una alternativa educativa para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo*. [Tesis de maestría no publicada]. FLACSO Argentina.
- Padawer, A. (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Astrolabio, Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, 10(7), 156-187.
- Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18(26), p. 219-240.
- Petitti, E.; Schmuck, M. E.; Chelotti, T. (2018). Políticas públicas en territorios rurales: la educación en el norte de entre ríos. *Revista Ejes de Economía y Sociedad*, 2-3(12), p. 69-93.
- Piumbato Innocentini Hayashi, M. C., Masson Maroldi, A., Gomes Liduenha Gonçalves, T. G., y Massao Hayashi, C. R. (2022). Estudio bibliométrico sobre la Pedagogía de la Alternancia en artículos científicos (1981-2019). *Praxis educativa*, 26(1), 138-138.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. y Bocchicchio, A. M. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina: génesis y estructura*. Ediciones CICCUS.
- Plencovich, M. C. y Costantini, A. (ed.). *Educación, ruralidad y territorio*. Ediciones CICCUS.
- Puig Calvó, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio: La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones* [Tesis de maestría no publicada]. Universitat Internacional de Catalunya.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichiri (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 25, p. 83-102.
- Santos, L. (2009). El valor de la educación rural: el medio y su escuela. En A. Romano y E. Bordoli, *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Psicolibros-Waslala.
- Saquec Gómez, N. (2009). *Alternancia y desarrollo comunitario* [Tesis de Licenciatura no publicada]. Universidad del ISTMO.
- Spindiak, J. (2021). Las prácticas sociales y los conocimientos numéricos de niñas de salas rurales multiedad. Evento *¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación?*, Universidad de Buenos Aires.
- Tamargo, C. y Carniglia, E. (2019). Entre la transición y la crisis. Tendencias en las escuelas públicas ruralizadas en la Pampa Cordobesa. *Contextos de Educación*, 27(20).

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría no publicada]. FLACSO Argentina.

Terigi, F. (2020). La educación secundaria como objeto de investigación y de políticas públicas. Actualizaciones y debates. *Revista Del IICE*, (47), 7-19. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9636>

Testatonda, A., Valentini, L., y Plencovich, M. C. (2011). Trayectorias, biografías pedagógicas y ejercicio docente en escuelas rurales: dimensiones temporales y sociales. En M. Plencovich y A. Costantini (Coords.), *Educación, Ruralidad y Territorio*. Ciccus.

Tobeña, V. y Nobile, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*, 22, p. 43-66.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2020). *Mapa de la Educación Secundaria Rural en la Argentina*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Mapa-educacion-secundaria-rural-en-Argentina>

Veiravé, M. D. y Amud, C. D. (2014). *Percepciones de los estudiantes sobre los sentidos y funciones de la escuela media en contextos urbanos céntrico y periférico de las ciudades de Resistencia y Corrientes*. Conferencia. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Veiravé, M. D. y Jara, J. (2013). Trabajo docente y demandas familiares: la opinión de las familias que tienen hijos en una escuela secundaria pública del Chaco. En: *II Seminario Nacional de la Red Estrado*. Universidad Nacional de Entre Ríos. p. 106-111.

Veiravé, M. D. (comp.) (2015). *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente*. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.

Fecha de recepción: 26-4-2024

Fecha de aceptación: 28-6-2024





# Las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria en la profesión académica argentina. Consideraciones descriptivas a partir del estudio internacional APIKS

Research functions and their links with university teaching in the Argentine academic profession. Descriptive considerations from the international APIKS study

AGUIRRE, Jonathan<sup>1</sup>, FOUTEL, Mariana<sup>2</sup>, BRAUN, Nicolás<sup>3</sup> y ALBERTI, Daniela<sup>4</sup>

Aguirre, J., Foutel, M., Braun, N. y Alberti, D. (2024). Las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria en la profesión académica argentina. Consideraciones descriptivas a partir del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, (20), pp. 218-235.

## Resumen

El presente artículo se propone describir de forma exploratoria las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria considerándolas sustanciales en el ejercicio de la profesión académica argentina. Para ello, se inicia con un breve recorrido teórico y epistémico en torno al objeto de estudio y su consolidación como campo particular de indagación de la educación superior. Luego, la centralidad la ocupa el análisis de secciones temáticas derivadas de la encuesta APIKS (Academic Profession in the Knowledge), abonadas por las producciones llevadas adelante por el Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En lo que refiere al diseño, la investigación propuesta se clasifica dentro de los estudios descriptivos-correlacionales, de tipo transversal. Centralmente para este artículo, realizamos un estudio cuantitativo a través de encuestas en el marco del proyecto internacional de investigación APIKS. En este escrito se recuperan los principales aspectos ligados a la función de investigación, las formas de caracterizarla, la exposición de acuerdo con las expectativas de las instituciones de desempeño, el nivel de financiamiento recibido, las condiciones de adscripción y diversos vasos comunicantes con el ejercicio de la docencia universitaria nacional. En el devenir del texto, se establecieron cruces que imbricaron los puntos analizados con la situación laboral y actividades de preferencia de los académicos, considerando su preferencia hacia la docencia, la investigación o ambas.

**Palabras Clave:** Profesión académica, APIKS Argentina, Investigación, Docencia, Preferencias.

## Abstract

This article aims to describe in an exploratory way the research functions and their links with university teaching, considering them substantial in the Argentine academic profession. To do this, it begins with a brief theoretical and epistemic journey around the object of study and its consolidation as a particular field of inquiry in higher education. Then, the centrality is occupied by the analysis of thematic sections derived from the APIKS (Academic Profession in the Knowledge) survey, supported by the productions carried out by the Research Group on Higher Education and Academic Profession of the National University of Mar del Plata. This document recovers the main aspects linked to the research function, the ways of characterizing it, the presentation in accordance with the expectations of the performance institutions, the level of financing received, the conditions of assignment and various vessels communicating with the exercise of national university teaching. In the development of the text, intersections were established that intertwined

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com) / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / [marianafoutel@yahoo.com.ar](mailto:marianafoutel@yahoo.com.ar) / <https://orcid.org/0000-0002-7208-355X>

<sup>3</sup>Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / [daniela.a.alberti@gmail.com](mailto:daniela.a.alberti@gmail.com) / <http://orcid.org/0009-0003-8299-6947>

<sup>4</sup>Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / [daniela.a.alberti@gmail.com](mailto:daniela.a.alberti@gmail.com) / <http://orcid.org/0009-0003-8299-6947>

the points analyzed with the work situation and preferred activities of the academics, considering their preference towards teaching, research or both.

**Keywords:** Academic profession, APIKS, Argentina, Teaching, Research, Preferences.

## Introducción

El presente artículo se propone contribuir al campo de la profesión académica como espacio de investigación y construcción de saberes en permanente expansión. Para ello, luego de un breve recorrido sobre la profesión académica y su consolidación como campo de estudio, la centralidad la ocupa el análisis de datos emergentes de la encuesta APIKS Argentina (Academic Profession in the Knowledge)<sup>5</sup>, como parte de las producciones llevadas adelante por Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El artículo está organizado en cinco apartados que se hilvanan a los fines de construir los principales emergentes de acuerdo con el referido relevamiento. Un primer apartado se centra en establecer el marco teórico conceptual sobre la profesión académica y su condición territorial en Argentina. Aquí se ponen en tensión los desafíos que ha afrontado y afronta el campo, como así también sus puntos de crecimiento. El segundo se aboca a explicitar el encuadre metodológico, detallando la fuente de datos y el instrumento utilizado en la misma, tomados desde la base de APIKS. El tercero contiene los análisis preliminares iniciales, en los cuales se vislumbran las variables en torno a las características de las investigaciones, las fuentes de financiamiento, las condiciones de exposición y las adscripciones. Luego se explicita la articulación de los puntos antes enunciados con las preferencias de desempeño en tanto orientación hacia la docencia o la investigación. Por último, y marcando las posibles tendencias emergentes, se presentan los principales salientes y se destaca la importancia de la continuidad del trabajo sobre la temática.

## Marco conceptual. La profesión académica en Argentina desde APIKS

La profesión académica es un campo que, si bien se instaura como reciente, ha tenido una proyección de auge en su desarrollo como campo de actuación profesional. Es desde la década de 1980 que la profesión académica se asienta como objeto de estudio internacional, coincidiendo con las reformas del sistema de educación superior en esferas globales (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). Ello denota la necesidad de estudiarlo en sus múltiples dimensiones, de forma contextual y situada, a lo fines de mejorar las condiciones del sistema universitario (Clark, 1983, 1987; Marquina, 2013, 2020, 2021; Marquina y Reznik, 2024; Fernández Lamarra et al., 2018).

Conceptualmente, la profesión académica caracteriza su desenvolvimiento por las particularidades nacionales, eventualmente regionales y de las lógicas institucionales, sin embargo, se pueden mencionar aspectos comunes que la centran como objeto de estudio, imbricando ya sea desde la localidad o la globalidad (Teichler, 2017). Sobre ello, Aguirre y Porta (2020) aluden a tres puntos de conformación distintiva: a-La condición de heterogeneidad, en tanto las áreas disciplinares son relacionamente dispares; b-Las diversas formas en la que la docencia y la investigación, funciones sustantivas en las que se enfoca este trabajo, se hacen cuerpo en la labor de los académicos a nivel local e internacional, c-La libertad y autonomía sobre la misma profesión y el poder de decisión de los académicos respecto de sus investigación y enseñanza. Es importante aquí volver a centrarse en la posibilidad de análisis global. Es decir, que el estudio de la Profesión Académica habilita a pensar regiones en perspectiva comparada en relación con su desenvolvimiento en el campo (Fernández Lamarra et al., 2018; Aguirre, 2021a; Marquina, 2020; Marquina y Reznik, 2022, 2024)

El bloque discursivo anterior nos abre las puertas a pensar el ejercicio de la misma. Por esto, es clave territorializar la mirada y captar las condiciones profesionales particulares de Argentina y, de forma ampliada, en América Latina. Pérez Centeno afirma que, a nivel territorial, la profesión académica se encuentra

pauperizada, rígida y fragmentada, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las instituciones de educación superior (2017, p.181).

Sin embargo, consideramos importante recuperar la condición profesional académica hoy, reconociendo cierta evolución insuficiente y que se encuentra en permanente tensión, no obstante ser un campo en alza y demandante de generar las condiciones de su propia idiosincrasia. Sobre este aspecto, nos parece necesario iniciar presentando la distribución de dedicación de los y las docentes que ejercen sus funciones en el nivel superior universitario público. Así, en promedio y con las asimetrías disciplinares y territoriales que este dato puede contener, poco más de dos tercios del cuerpo docente posee dedicaciones simples. Esto implica que su tarea principal es la enseñanza y no la investigación.

---

<sup>5</sup> El proyecto APIKS se desarrolla en simultáneo en 30 países y en Argentina lo lleva adelante una red de investigadores de 11 universidades públicas y privadas.

Nosiglia y Fuksman (2020) manifiestan esto mismo como uno de los condicionantes sobre el lugar de la investigación en la profesión académica.

A nivel nacional, es importante resaltar dos cuestiones. De acuerdo con Marquina y Fernández Lamarra (2008), la profesión académica en nuestra región ha sido periférica, en tanto los patrones del trabajo fueron establecidos siguiendo los lineamientos de los países centrales, con condiciones sociales y productivas diferentes, a partir de lo cual identifican esta tensión centro - periferia. Si bien, la condición del giro afectivo y el devenir performativo (Ramallo y Porta, 2022) en la investigación en ciencias humanas ha virado las perspectivas y lentes del campo mismo, aspirando a nuevas formas de hacer investigación, esto continúa siendo un terreno de disputa. Por otro lado, los autores mencionados inicialmente, tomando como referencia a Araujo (2003), han sostenido que la burocratización redundó “en la pérdida del sentido de la actividad de investigación, la pérdida de la originalidad y la gradual contaminación del cuerpo docente, que devino en vicios y patologías sin precedentes, como auto-plagios, inflación curricular, amiguismos, compadrazgos, nepotismos y favoritismos” (Marquina y Fernández Lamarra, 2008, p. 8). La implicancia de lo establecido conlleva a detenerse a analizar una serie de puntos cruciales para contemplar cualquier análisis sobre la profesión académica en Argentina. En primera instancia, establecerla como una profesión heterogénea, cuya expansión se marca como no planificada devenida del incremento del cuerpo docente como consecuencia del aumento de matrícula en el nivel superior. Es una actividad, que, si bien se encuentra en constante crecimiento y refinamiento, su estudio como profesión es incipiente en Argentina, más si es comparado con otros territorios. Los distintos programas implementados, principalmente en la década del '90 construyeron un académico *tipo*, que trajo como consecuencia mayores índices de competencia y rivalidad en el campo (Marquina, 2012).

Como segundo punto a destacar es la construcción de la profesión académica y su relación con la instancia de investigación. En párrafos anteriores hemos mencionado que uno de los grandes desafíos deviene de la dedicación del cuerpo docente, siendo en la mayoría simple, es decir, que las funciones principales están abocadas a la enseñanza. A este respecto, utilizando como metodología de trabajo la base de datos APIKS, Nosiglia y Fuksman han podido demostrar que “una proporción elevada de académicos con dedicación simple participan en proyectos de investigación pese a que su cargo no contempla remuneración para dicha función” (2020: 72). Esto remite a una alta complejidad en tanto se busca cubrir las tareas de enseñanza e investigación con dedicaciones que no las contemplan. Implicaría, de alguna forma, mayores exigencias por fuera de lo estrictamente laboral. Se destaca que hay presencia de incentivos económicos y simbólicos (García de Fanelli, 2009). Aun así, el análisis mencionado previamente demuestra que el cuerpo docente (de diversas categorías), concuerdan en que la enseñanza e investigación son “elementos compatibles; teniendo un menor porcentaje de aceptación quienes tienen categorías simples, pero que aun así supera el 50%” (Nosiglia y Fuksman, 2020:78).

No obstante, se viene observando una inclinación por la investigación ya sea para obtener subsidios, para acceder a un cargo o para distinguirse respecto de sus pares al momento de ser seleccionado como evaluador de proyectos, árbitro de revistas, o miembro de comités académicos, debido al mayor prestigio del cual goza esta actividad si se la compara con la extensión o la docencia, en términos de los criterios considerados por Catoggio (2013). En línea con las ideas anteriores, para poder acceder y ser promovido en una carrera académica, muy competitiva en muchos campos disciplinares, la acreditación de antecedentes en investigación se torna en un requisito implícito según Nosiglia, Januszveski y Fuksman (2019). Similares ideas comparten Pérez Centeno y Aiello (2021) que resaltan el crecimiento de la carga horaria dedicada a la investigación aun cuando las contrataciones se mantienen estructuradas en base a la tarea docente y con cargos simples, apelando a la denominada “donación de trabajo”. Profundizan en la importancia de los antes referidos factores simbólicos, más que en la inducción por sistemas de evaluación prescriptivos o diferenciales económicos salariales como ocurre en México o Brasil.

Por último, resaltar la condición de pensar la profesión académica y su heterogeneidad como una potencialidad a la apertura a nuevas formas de entender y (co)construir nuevos conocimientos, distanciados de la domesticación de las ciencias tradicionales, para instalar la condición performática de la investigación y ser habilitada como práctica pedagógica de índole disruptiva (Yedaide, 2019).

## Aspectos metodológicos

En lo que refiere al diseño, la investigación propuesta se clasifica dentro de los estudios descriptivos-correlacionales, de tipo transversal (Aguirre, Foutel y Musticchio, 2023). Específicamente aquí recuperamos análisis de cruces informativos devenidos de los resultados arrojados por un estudio de carácter internacional sobre la profesión



académica: la base de datos proyecto APIKS. Más allá de su carácter global, se consideran los cruces de categorías de los resultados a nivel nacional. Los análisis presentados posteriormente se enmarcan en el trabajo del grupo de investigación GIESPA (Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica) de la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Mar del Plata. El proyecto actual del grupo se titula “La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata” y se presenta como continuidad de otras publicaciones que proyectan un estado rizomático en el campo (Aguirre, 2021a).

APIKS se constituye como un proyecto de alcance internacional que tiene como objetivo central la indagación, recolección de información y análisis de índole cuantitativo sobre la profesión académica en el orden global. El mismo se presume en análisis tanto sincrónicos como diacrónicos, en tanto permite, de acuerdo al documento establecido por APIKS Argentina, la comparación sincrónica de los resultados obtenidos por el conjunto de países participantes en cada etapa del estudio internacional y, por otra parte, la comparación diacrónica entre los resultados obtenidos en cada ronda del estudio (Marquina, Pérez Centeno y Reznik, 2021; Aguirre, Foutel y Musticchio, 2023).

Para su formalización, el cuestionario, que resultó de una construcción colectiva entre colegas de distintas universidades del país y del exterior, ha sido aplicado a una muestra mínima aleatoria de 1.000 casos efectivos en cada uno de los 34 países durante los años 2018 y 2019, recuperando los datos de 20 de ellos en tanto cumplieron con la totalidad de los requerimientos metodológicos.

En Argentina, dentro de la base de datos, hubo una muestra inicial que contenía 11.148 cargos de 7.500 personas. Se obtuvieron un total de 1.025 casos válidos, lo que implica una tasa de respuesta del 13,7% (Foutel, 2022). Dado que las respuestas obtenidas no estuvieron balanceadas en términos de dedicación, género y cargo, trabajamos para el análisis con la base de datos ponderada, en procura que los resultados sean representativos del conjunto de académicos/as de las universidades nacionales del país. Así, el total de casos válidos resulta de 954, dando cumplimiento a los criterios para asegurar la validez y fiabilidad de los datos acordados a nivel internacional, con el fin de posibilitar posteriores análisis comparados (Pérez Centeno, 2019; Foutel 2022). En tanto instrumento, el proyecto utiliza una encuesta estructurada que consiste en 54 preguntas organizadas en 8 secciones: 1) Carrera y situación profesional, 2) Situación Laboral y Actividades, 3) Docencia, 4) Investigación, 5) Actividades de extensión, 6) Gobierno y Gestión, 7) Académicos en formación y 8) Datos personales. En el artículo aquí presentando, los datos fueron recabados desde la base de información del relevamiento a nivel nacional de APIKS. La centralidad se inclinó en el análisis de aspectos ligados a la sección de Investigación, con centralidad en las formas de caracterizar la investigación, la exposición de acuerdo con las expectativas de las instituciones de desempeño, los porcentajes de financiamiento recibidos y las condiciones de adscripción. Posterior a ello, se establecieron cruces que imbricaron los puntos analizados con las secciones de Situación Laboral y Preferencias, en tanto su orientación hacia la docencia, la investigación o ambas.

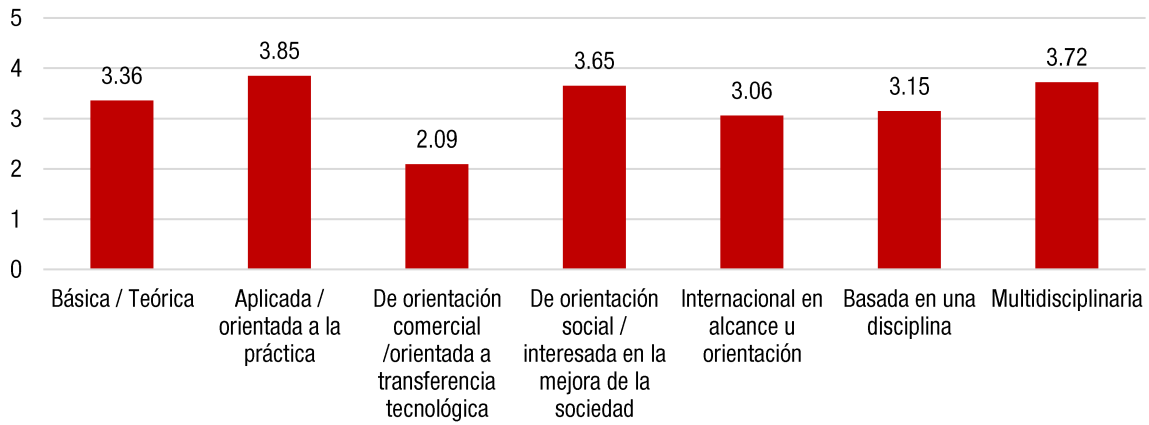
## Resultados preliminares.

En este apartado se presenta, a partir del análisis cuantitativo-estadístico realizado, las coyunturas de análisis y conocimiento que devienen. El ítem que se pone en juego aquí es la investigación y ello remite a considerar las características de las publicaciones producidas, la exposición percibida sobre las instituciones en las que desempeñan su tarea y las fuentes de financiamiento para el ejercicio de su tarea.

En una primera instancia, la encuesta APIKS habilita a mostrar los lineamientos de caracterización sobre la investigación (principal) que llevan adelante los y las profesionales académicos/as y que se presentan en el gráfico 1.

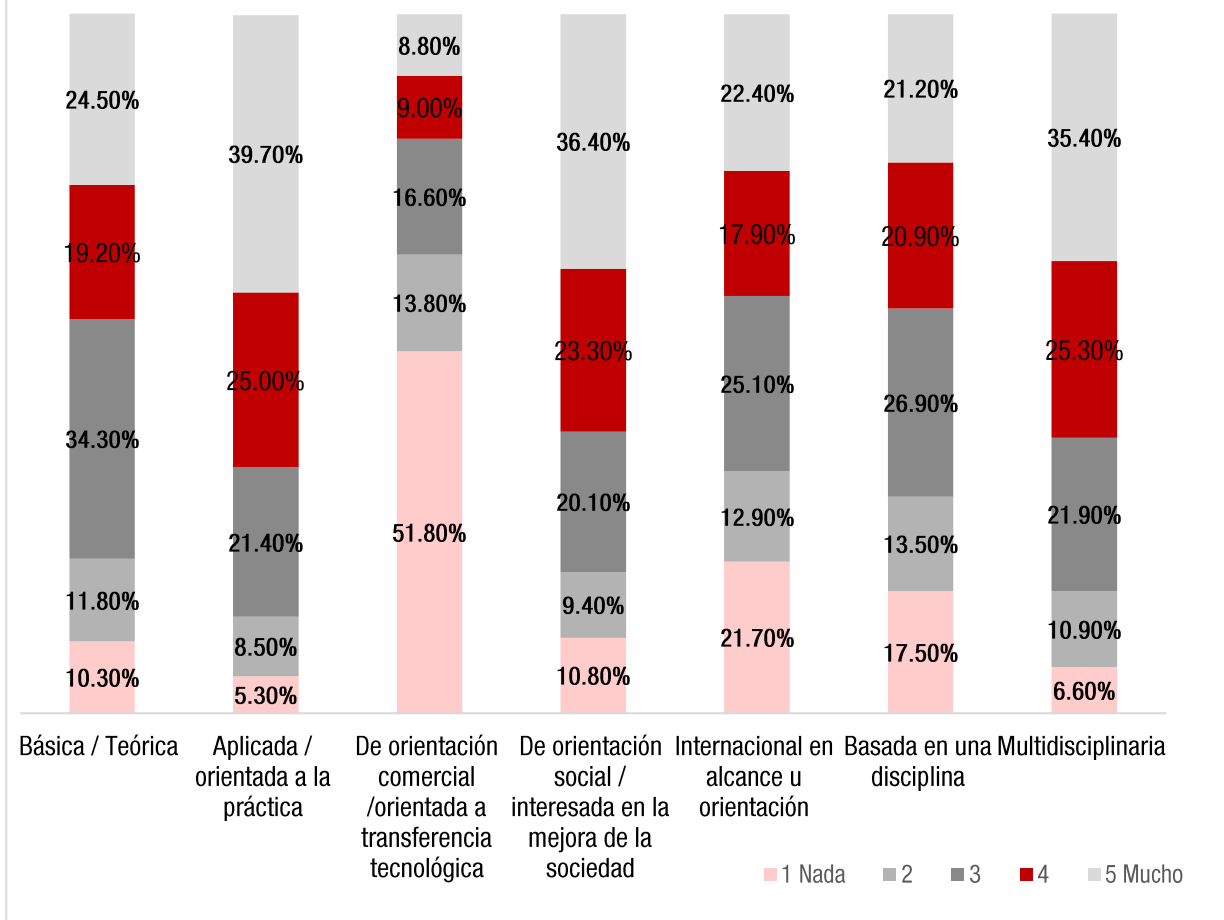
De manera introductoria se propone analizar el promedio obtenido para cada una de las categorías evaluadas, considerando la escala de valoración implementada de valor 1 *nada* a 5 *mucho*. Se observa que los promedios se encuentran mayormente concentrados entre los valores 3 y 4, destacándose significativamente la categoría de orientación comercial/orientada a transferencia tecnológica, con un promedio en las respuestas de sólo 2,09%, por fuera de la banda de promedios general, lo que indica un menor énfasis en este punto. Por el contrario, en el extremo de mayor énfasis se visualiza una triada con relativa poca diferencia entre sus promedios: Aplicada/orientada a la práctica (3,85%), Multidisciplinaria (3,72%) y De orientación social/interesada en la mejora social (3,65%). A continuación, se presenta el siguiente gráfico que desagrega las respuestas por valoración para cada una de las categorías de análisis.

**Gráfico N°1. ¿Cómo caracterizaría el énfasis de su investigación principal?  
Promedio**



Fuente: Encuesta APIKS

**Gráfico N°2 ¿Cómo caracterizaría el énfasis de su investigación principal?  
Desagregado**



Fuente: Encuesta APIKS

Para establecer conjeturas iniciales, las categorías serán analizadas en forma binómica de acuerdo con ensambles relacionales: básica y aplicada, de orientación comercial y de orientación social, de una disciplina y multidisciplinar. La única temática analizada de forma unitaria será la cuestión del alcance internacional, en tanto nos permite pensar la manifestación de esta tendencia, excediendo el tradicional ámbito nacional en una sola respuesta.

Será importante analizar aquí un doble juego entre la cuestión de las producciones básicas y las producciones aplicadas. En el primer caso, el núcleo fuerte de respuestas orienta un punto de equilibrio de la consideración de la investigación principal como netamente teórica, llegando a un poco más de un 34% en el punto 3, mientras que en los extremos encontramos la predominancia de un alto énfasis, de un 24,5% por sobre un 10,3% que establece un nulo énfasis. En cambio, al observar la cuestión en términos de aplicación práctica se despliega que cerca de un 40% de las personas encuestadas manifiestan mucho énfasis de esta orientación dentro de sus producciones.

En el binomio siguiente se aprecian dos direcciones en sentidos opuestos en tanto énfasis de investigación. La orientación comercial/transferencia tecnológica presenta más del 50% en la ausencia de énfasis, continuando en un orden de disminución en el énfasis creciente, llegando sólo a un 8,8% en el punto 5. Es importante destacar la siguiente reflexión: en la orientación comercial/ de transferencia tecnológica, del valor 1(nada) al 2 (siguiente) hay un declive de casi 40 puntos porcentuales (de 51,8 a 13,8%), manteniéndose luego estable en esos valores. Por el otro lado, se observa la dirección contraria en la orientación social e interés en la mejora de la sociedad; si bien el extremo de mayor énfasis no es equivalente al punto anterior, un 36,4% de investigadores consideran que su investigación principal tiene mucha relevancia en este foco. El orden es decreciente, llegando a un 10,8% en nulo énfasis. Los guarismos anteriores invitan a profundizar en análisis disciplinares y a poner en valor el aporte del sistema científico tecnológico, con base en las universidades públicas, para el desarrollo sostenible.

El último binomio analizado corresponde a la cuestión disciplinar de la investigación, si las mismas se orientan de forma mono-disciplinar o multidisciplinar. En relación con la base en una sola disciplina se observa una relativa equidad de respuestas, siendo el porcentaje más alto de un 26,9% en el punto 3 y el más bajo un 13,5% en el punto 2. Los índices de participación más importantes se observan, cabe aclarar, en el extremo de mayor énfasis mono-disciplinar, alcanzando un 42,1% en la sumatoria de respuestas de calificación 4 y 5.

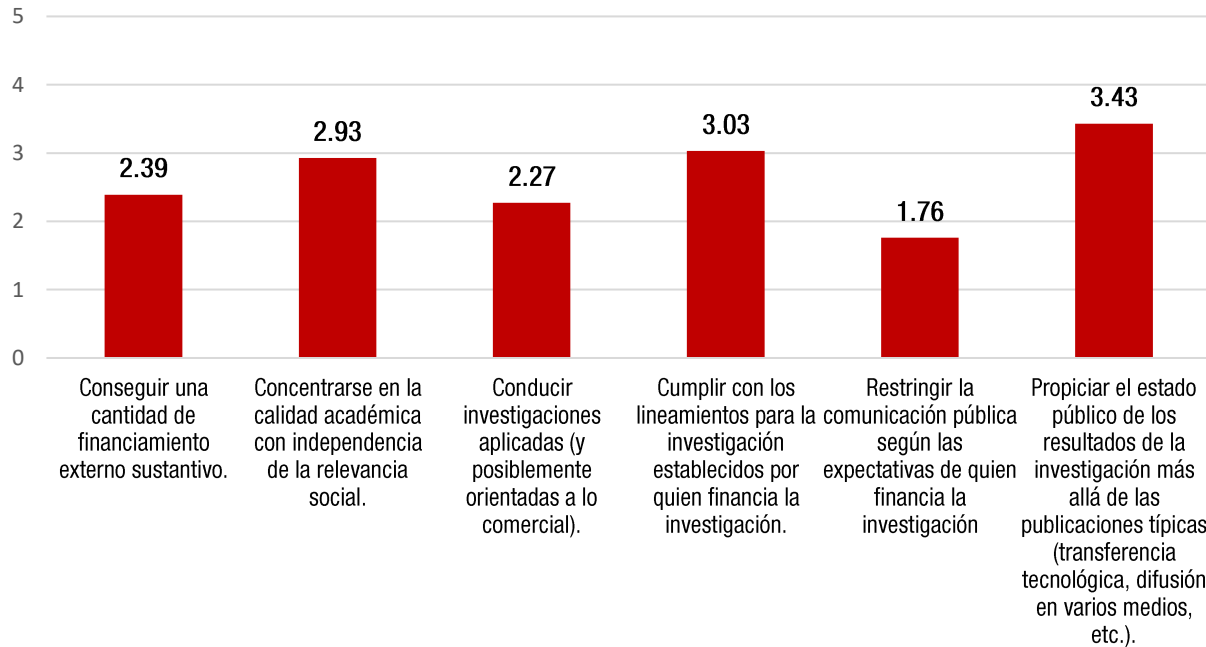
Centrándonos en el aspecto multidisciplinar se observa una fuerte inclinación hacia el énfasis. El punto 5 alcanza el valor más elevado, concentrándose un 35,4% de las respuestas. Dichos valores merman en la escalera valorativa, llegando a cerca de la nulidad en la falta de énfasis multidisciplinar (sólo el 6,6% de las respuestas). La interdisciplinariedad es un factor en crecimiento y evolución que sería interesante profundizar por disciplinas en un análisis posterior.

Por último, un punto de implicancia en las investigaciones en la posibilidad de alcance por fuera del territorio nacional. Es interesante observar una relativa equidad de valores respecto a este tema. Si bien los extremos de énfasis registran valores similares (22,4% de alto énfasis versus 21,7% de nulo), en el análisis agrupado de respuestas un 40% de los encuestados, se concentran en el alcance internacional. La internacionalización en la investigación es un tema que está instalado pero cuya expansión y articulación con redes que lo permitan continúa siendo un desafío en algunas disciplinas.

Hay otro punto importante que hoy nos permitimos analizar por medio de los resultados que implica el grado de exposición apreciado por los y las académicos/as en relación con los espacios donde se desempeñan. En el presente escrito, más allá de seguir tratando datos duros, nos permitirá entrever aspectos ligados a las cuestiones vitales de las personas en tanto se ponen en juego apreciaciones sobre su desempeño en las instituciones.

Así como fuera propuesto para el análisis del énfasis de la investigación principal, se presentan los promedios obtenidos para cada una de las categorías evaluadas, a partir de la escala de valoración implementada de valor 1 *De ninguna manera* y 5 *En gran medida*. No obstante, a diferencia del gráfico anterior, aquí se observa una mayor dispersión de los promedios, con un mínimo de 1,76 en relación con “Restringir la comunicación pública según las expectativas de quien financia la investigación”, y un máximo de 3,43 en “Propiciar el estado público de los resultados”.

**Gráfico N°3 ¿En qué medida se considera expuesto a las siguientes expectativas por parte de la institución en la que se desempeña?  
Promedio**



Fuente: Encuesta APIKS

**Tabla N°1 ¿En qué medida se considera expuesto a las siguientes expectativas por parte de la institución en la que se desempeña?**

| REFERENCIA  | VALORACIÓN             |       |       |       |                     |
|---|------------------------|-------|-------|-------|---------------------|
|   | 1<br>De ninguna manera | 2     | 3     | 4     | 5<br>En gran medida |
| Conseguir una cantidad de financiamiento externo sustantivo.  | 39,2%                  | 17,3% | 21,9% | 8,6%  | 13,0%               |
| Concentrarse en la calidad académica con independencia de la relevancia social.   | 20,7%                  | 14,9% | 30,4% | 18,4% | 15,6%               |
| Conducir investigaciones aplicadas (y posiblemente orientadas a lo comercial).  | 42,6%                  | 16,1% | 21,6% | 11,1% | 8,7%                |
| Cumplir con los lineamientos para la investigación establecidos por quien financia la investigación.  | 25,9%                  | 10,7% | 19,8% | 22,1% | 21,6%               |
| Restringir la comunicación pública según las expectativas de quien financia la investigación.   | 59,8%                  | 15,6% | 16,8% | 4,7%  | 3,1%                |
| Propiciar el estado público de los resultados de la investigación más allá de las publicaciones típicas (transferencia tecnológica, difusión en varios medios, etc.). | 11,6%                  | 10,7% | 29,5% | 19,1% | 29,0%               |

Fuente: Encuesta APIKS



Tomaremos aquí un momento para analizar cada ítem en particular, identificando el porcentaje mayor sobre las valoraciones propuestas, y habilitando al final un espacio para presentar una hipótesis de la relación académicos/as-instituciones de desempeño. Al igual que el punto anterior, las valoraciones oscilan entre el índice 1 (de ninguna manera) a 5 (en gran medida). El obtener financiamientos externos de carácter sustantivo y conducir investigaciones aplicadas (y posiblemente orientadas a lo comercial) parece no ser un aspecto por el cual los académicos sientan exposición, en tanto alrededor del 40% (39,2% y 42,6% respectivamente) han respondido la valoración más baja, mientras que sólo un 13,0% y 8,7%, de forma correspondiente sobre lo anterior, lo coloca como una situación de alta exposición. En ambas, el segundo valor más alto se encuentra en el punto intermedio, con un 21,9% y 21,6% respectivamente.

Sobre la calidad académica con independencia de la relevancia social se presenta una instancia de disparidad. La mayoría de los y las encuestados/as se mantienen en un punto intermedio que daría cuenta de una cierta tensión en las expectativas (30,4%) para luego concentrar las respuestas agrupadas en ambos extremos en torno al 34%. Una cuestión similar ocurre en el ítem “Cumplir con los lineamientos para la investigación establecidos por quien financia la investigación”, con una equidad relativa entre las valoraciones, aunque no emergería como un potencial condicionante tal como resulta de los resultados del ítem siguiente.

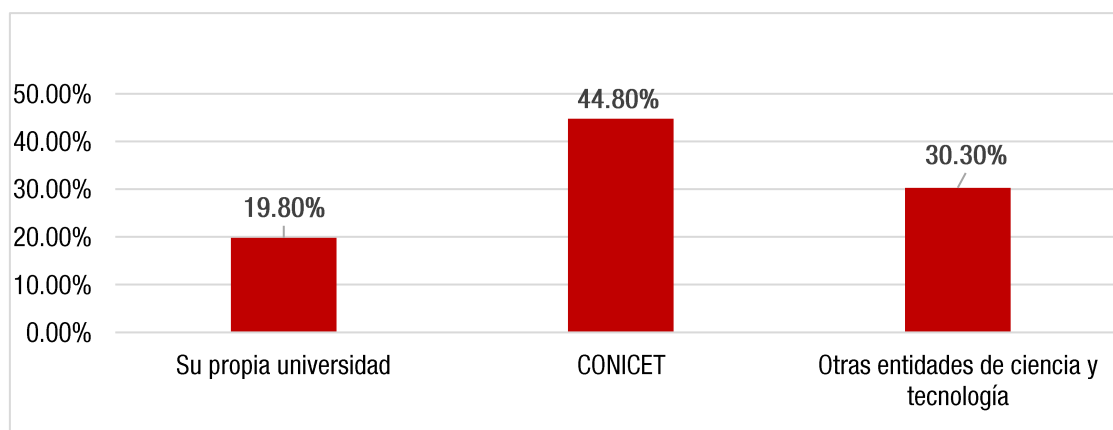
Al considerar el “Restringir la comunicación pública según las expectativas de quien financia la investigación” se marca una clara tendencia hacia a la inexistencia de condicionamientos en casi 6 de cada 10 encuestados, aunque los valores intermedios posteriores indican una alerta a monitorear en cuanto al cumplimiento del rol de las instituciones de investigación que, en su gran mayoría, alientan las formas de comunicación pública de la ciencia.

Para finalizar este análisis, resta la condición de “Propiciar el estado público de los resultados de la investigación más allá de las publicaciones típicas”, cuyos guarismos ratifican el creciente interés y prioridad otorgado a las políticas públicas e institucionales sobre este tema, al incrementarse también su consideración en las evaluaciones de los y las académicos/as.

### Sobre la adscripción y el financiamiento

La encuesta APIKS presenta también datos sobre un aspecto que consideramos de crucial importancia para el desarrollo de la profesión académica: la condición de adscripción como investigador/a y las posibilidades de financiamiento. La condición de profesional del rol académico conlleva a la necesidad de acceder a recursos económicos para desarrollar su tarea.

Gráfico N°4 ¿Cuál es su adscripción como investigador/a?



Fuente: Encuesta APIKS

Para la representación de la condición de adscripción, la encuesta APIKS marcó tres categorías puntuales a seleccionar que se aprecian en el gráfico precedente. Una primera mirada marca una tendencia notoria: CONICET tiene el mayor grado de adscripción con el 44,8% entre las personas encuestadas; la categoría de otras entidades de ciencia y tecnología presentan un 30,3%; en tanto la propia universidad concentra el 19,8% de las respuestas. La distancia de mayor demarcación la observamos entre CONICET y la propia universidad, con 25 puntos porcentuales de diferencia.

Sin embargo, cabe destacar un aspecto central aquí. La relación CONICET-Universidad se ha caracterizado por períodos de distanciamiento y cercanía. Adrogué *et al.* (2023) recuperan las disrupciones entre las Universidades y CONICET, principalmente en la alternancia de los gobiernos democráticos y de facto del país.

Actualmente el sistema científico nacional está compuesto por las Universidades y diversos institutos y centros, principalmente del CONICET (...). Por su parte, el CONICET, a la vez que fue diferenciándose del sistema universitario como promotor de las carreras de investigador, fue colocando a la mayoría de sus investigadores en las universidades, como lugar de trabajo, para el desarrollo de la actividad científica. Mientras que el sector de universidades mantuvo o incluso incrementó la proporción de cargos part-time, en la última década, el CONICET incrementó significativamente la inserción de investigadores de carrera y becarios en las universidades a través de la creación de institutos de investigación de doble dependencia (Adrogué et al, 2023, p. 185-186)

De acuerdo con lo establecido anteriormente, este dato particular debe ser profundizado debido a la condición de desempeño de la persona adscrita a CONICET, en tanto la misma tiene un lugar de trabajo que debe ser un instituto, un centro o una facultad. Esos espacios están radicados en la Universidad en la que se desempeña el académico. Ello amalgama un juego posicional de las personas investigadores con adscripción a CONICET, ya que también es posible que se desempeñen en su propia universidad. Por ello, se recupera que el dato del macro-sistema arroja la condición de adscripción, pero no el espacio total de desenvolvimiento. Por otro lado, se encuentra pendiente indagar cuáles son las entidades de ciencia y tecnología que poseen la adscripción de más del 30% de los investigadores y las investigadoras. Sin embargo, más allá del componente simbólico que resultaría interesante complementar en un abordaje cualitativo, es curioso analizar con el punto siguiente sobre financiamiento en que la propia institución universitaria tomará un rol protagónico.

**Tabla N°2 En el año académico actual (o anterior), ¿qué porcentaje de su financiamiento para la actividad de investigación provino de...**

|  | Promedio |
|--|----------|
| ...su propia institución?                                  | 55,1%    |
| ...agencias nacionales de financiamiento de investigación? | 23,8%    |
| ...otras entidades gubernamentales?                        | 4,6%     |
| ...firmas comerciales o industrias?                        | 1,0%     |
| ...fundaciones o agencias privadas sin fines de lucro?     | 0,9%     |
| ...agencias de financiamiento internacional?               | 3,0%     |
| ...otro?   | 11,6%    |
| Total  | 100%     |

Fuente: Encuesta APIKS

Los datos planteados en la Tabla precedente marca posibles caminos a indagar sobre aquellos recorridos vitales que habilitan las posibilidades de adquisición de recursos intra-institucionalmente. De esa forma, se analizarían los movimientos puestos en juego, desde una mirada compleja, que consecuentemente refuerzan la formación de académicos y académicas. De forma somera, es posible marcar la hipótesis que la Universidad sigue siendo la institución predilecta para la financiación por su accesibilidad, y, por ende, construcción de conocimientos contextualizados y situados históricamente.

Realizando un recorrido en forma degradada, los siguientes dos espacios de financiamiento son “agencias nacionales de financiamiento de investigación” y la categoría “otro”. Cabe resaltar que, más allá de ser las opciones segunda y tercera en tanto porcentaje, la categoría anterior las supera por más del doble y del triple, respectivamente. Es interesante analizar y proyectar la investigación con una mirada creativa sobre aquellos espacios que brindan

financiamiento, principalmente en la correspondencia con “otros”. Esto nos impulsa a pensar espacios de financiamiento en ampliación (o a ser ampliados).

Por último, en la visualización de las cuatro categorías restantes sobre financiamiento, encontraremos la segunda tendencia que se nos presenta. Todos los otros agentes o espacios considerados permeables para la constitución de financiamientos no llegan, en conjunto, al 10% como valor medio de lo establecido por las personas encuestadas. Otras instituciones gubernamentales representan un 4,6%, las firmas comerciales o industrias el 1%, las fundaciones o agencias sin fines de lucro un 0,9% y agencias de financiamiento internacional un 3%. La pregunta emergente a partir de los datos resaltados es si aquellos agentes disponen de limitados recursos de financiamiento o si acceden a ellos grupos reducidos de investigadores/as, abriendo una oportunidad de mejora en la gestión de esta función académica sustantiva.

### Las orientaciones hacia la docencia o investigación en marco de la profesión académica. Análisis comparado de la caracterización de investigaciones

La encuesta APIKS permitió indagar en un aspecto llamado “de preferencia” –Tabla N°3-, el cual puede ser visto como vital en tanto lo liga a los gustos, y los gustos pueden devenir en pasión. La pregunta remite sobre las preferencias en torno a los intereses por los que se inclina la investigación. Aclaremos aquí dos cuestiones: la primera es que las personas encuestadas sólo podían elegir una respuesta. La segunda es que no eran respuestas excluyentes entre sí, podían encontrar los polos (principalmente hacia la docencia o principalmente hacia la investigación) como opciones compartidas (dirigido tanto a docencia como investigación, pero con preferencia sobre una de ellas). Aquí nos generó curiosidad cruzar los datos recabados previamente para facilitar reflexiones posibles respecto de la temática en particular. Todas las categorías analizadas previamente fueron imbricadas con la pregunta acerca de las preferencias. Para una mayor facilidad en el entendimiento del lector/a, se analizarán los cruces en sintonía con la forma en la que fueron expuestos anteriormente.

**Tabla N°3 ¿Cómo caracterizaría el énfasis de su investigación principal? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación al énfasis de caracterización Básica/Teórica investigación principal |                                  |   |  |                                       |
|--|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|  | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 Nada   | 8,5%                             | 50,7%   | 38,0%  | 2,8%                                  |
| 2  | 9,8%                             | 54,9%   | 32,9%  | 2,4%                                  |
| 3  | 10,9%                            | 54,2%   | 29,4%  | 5,5%                                  |
| 4  | 6,8%                             | 45,9%   | 37,6%  | 9,8%                                  |
| 5 Mucho  | 6,5%                             | 30,6%   | 52,4%  | 10,6%                                 |

Fuente: Encuesta APIKS

En relación con la orientación básica/teórica de las investigaciones- Tabla N°4- se observa su mayor peso relativo en quienes desarrollan de manera conjunta con la docencia, pero con preferencia en la investigación aunque también quienes se concentran en el ejercicio de la función pura.

**Tabla N°4. ¿Cómo caracterizaría el énfasis de su investigación principal? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación al énfasis de caracterización Aplicada/Orientada a la práctica de la investigación principal |                                  |   |  |                                       |
|--|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|  | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 Nada   | 8,1%                             | 43,2%   | 45,9%  | 2,7%                                  |
| 2  | 6,7%                             | 41,7%   | 38,3%  | 13,3%                                 |
| 3  | 9,5%                             | 46,6%   | 37,8%  | 6,1%                                  |
| 4  | 8,0%                             | 45,4%   | 36,8%  | 9,8%                                  |
| 5 Mucho  | 9,5%                             | 49,1%   | 37,1%  | 4,4%                                  |

Fuente: Encuesta APIKS

Sobre aquellas respuestas en torno a las investigaciones aplicadas/orientadas a la práctica se observa una suerte de balance entre “ambas” y sus inclinaciones hacia docencia o investigación. En general, la inclinación hacia docencia presenta superioridad sobre la investigación.

**Tabla N°5. ¿Cómo caracterizaría el énfasis de su investigación principal? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación al énfasis de caracterización Orientación comercial/Orientación a transferencia tecnológica de la investigación principal |                                  |   |  |                                       |
|---|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|   | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 Nada  | 9,2%                             | 48,5%   | 37,0%  | 5,3%                                  |
| 2   | 7,3%                             | 43,8%   | 42,7%  | 6,3%                                  |
| 3   | 9,6%                             | 40,9%   | 38,3%  | 11,3%                                 |
| 4   | 11,1%                            | 47,6%   | 36,5%  | 4,8%                                  |
| 5 Mucho   | 5,0%                             | 50,0%   | 36,7%  | 8,3%                                  |

Fuente: Encuesta APIKS

En el caso del énfasis en la “orientación comercial/orientada a transferencia tecnológica” se repite una situación similar a la del grupo anterior, manifestando incluso una leve superioridad la preferencia hacia la docencia. A modo de ejemplo, quienes tomaron que su investigación posee una valoración de 5 (“mucho énfasis”) presentan una inclinación de un 50% con preferencia en docencia por sobre un 36,7% hacia investigación. Aunque predominan los guarismos intermedios que invitan a una profundización por disciplina.



**Tabla N°6 ¿Cómo caracterizaría el énfasis de su investigación principal? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación al énfasis de caracterización social/interesada en la mejora de la sociedad de la investigación principal. |                                  |   |  |                                       |
|--|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|  | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 Nada   | 12,2%                            | 24,3%   | 55,4%  | 8,1%                                  |
| 2  | 6,1%                             | 37,9%   | 47,0%  | 9,1%                                  |
| 3  | 7,9%                             | 39,6%   | 41,0%  | 11,5%                                 |
| 4  | 8,7%                             | 54,7%   | 31,1%  | 5,6%                                  |
| 5 Mucho  | 8,7%                             | 54,4%   | 32,9%  | 4,0%                                  |

Fuente: Encuesta APIKS

Considerando la categoría de “orientación social/interesada en la mejora de la sociedad” podemos hacer un análisis particular. Se puede apreciar aquí un puente de conectividad entre el alto énfasis en la orientación social y la preferencia hacia la docencia, y viceversa.

**Tabla N°7 ¿Cómo caracterizaría el énfasis de su investigación principal? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación al énfasis de caracterización Internacional en alcance u orientación de la investigación principal |                                  |   |  |                                       |
|--|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|  | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 Nada   | 12,1%                            | 58,4%   | 26,8%  | 2,7%                                  |
| 2  | 13,5%                            | 64,0%   | 20,2%  | 2,2%                                  |
| 3  | 9,2%                             | 43,7%   | 40,8%  | 6,3%                                  |
| 4  | 8,1%                             | 38,7%   | 46,0%  | 7,3%                                  |
| 5 Mucho  | 2,6%                             | 34,8%   | 49,0%  | 13,5%                                 |

Fuente: Encuesta APIKS

Volcándonos al cruce del alcance internacional, éste resulta predominante en aquellos que reconocen mayor preferencia en la investigación ya sea como ejercicio exclusivo o conjunto, lo cual resulta consistente con los requisitos valorados para sus avances en la trayectoria como profesional académico/a.

El último cruce sobre la categorización presentada nos permite hacer un análisis preliminar sobre la docencia e investigación, con particular énfasis en esta última, pero como una línea que se debe profundizar por área disciplinar para encontrar resultados más concluyentes.

**Sobre el estado público de los resultados, la restricción de la comunicación pública y la calidad académica con independencia de la relevancia social**

Las categorías de “Concentrarse en la calidad académica con independencia de la relevancia social”, “Restringir la comunicación pública según las expectativas de quien financia la investigación” y “Propiciar el estado público de los resultados de la investigación más allá de las publicaciones típicas” son emprendidas como grupo A en tanto, si bien difieren en su temática, representan un indicio de patrón común y que, adelantamos, no nos permite hacer un fuerte análisis preparatorio sobre las inclinaciones de los y las investigadores/as como lo hará el grupo B.

**Tabla N°8- ¿En qué medida se considera expuesto a las siguientes expectativas por parte de la institución en la que se desempeña? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación a la exposición por parte de la institución de desempeño en relación a restringir la comunicación pública de acuerdo a las expectativas de quien financia las investigaciones. |                                  |   |  |                                       |
|--|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|  | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 De ninguna manera  | 8,7%                             | 49,6%   | 36,9%  | 4,8%                                  |
| 2  | 4,6%                             | 43,5%   | 40,7%  | 11,1%                                 |
| 3  | 14,7%                            | 37,1%   | 39,7%  | 8,6%                                  |
| 4  | 3,1%                             | 46,9%   | 46,9%  | 3,1%                                  |
| 5 En gran medida   | 4,5%                             | 50,0%   | 27,3%  | 18,2%                                 |

Fuente: Encuesta APIKS

**Tabla N°9- ¿En qué medida se considera expuesto a las siguientes expectativas por parte de la institución en la que se desempeña? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación a la exposición por parte de la institución de desempeño en relación a propiciar el estado público de los resultados de la investigación más allá de las publicaciones típicas |                                  |   |  |                                       |
|--|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|  | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 De ninguna manera  | 13,8%                            | 47,5%   | 33,8%  | 5,0%                                  |
| 2  | 12,2%                            | 47,3%   | 32,4%  | 8,1%                                  |
| 3  | 12,3%                            | 47,1%   | 32,4%  | 8,3%                                  |
| 4  | 5,3%                             | 44,4%   | 44,4%  | 6,0%                                  |
| 5 En gran medida   | 4,0%                             | 47,0%   | 43,1%  | 5,9%                                  |

Fuente: Encuesta APIKS

**Tabla N°10 ¿En qué medida se considera expuesto a las siguientes expectativas por parte de la institución en la que se desempeña? En relación con sus preferencias, ¿sus intereses se inclinan principalmente hacia la docencia o la investigación?**

| Porcentaje de inclinación hacia la docencia o investigación en relación a la exposición por parte de la institución de desempeño en relación a Concentrarse en la calidad académica con independencia de la relevancia social |                                  |   |  |                                       |
|---|----------------------------------|---|--|---------------------------------------|
|   | Principalmente hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la docencia | Ambas, pero con preferencia hacia la investigación | Principalmente hacia la investigación |
| 1 De ninguna manera   | 7,7%                             | 55,2%   | 32,2%  | 4,9%                                  |
| 2   | 10,7%                            | 39,8%   | 39,8%  | 9,7%                                  |
| 3   | 10,0%                            | 52,4%   | 32,4%  | 5,2%                                  |
| 4   | 6,3%                             | 36,7%   | 49,2%  | 7,8%                                  |
| 5 En gran medida  | 7,5%                             | 42,1%   | 42,1%  | 8,4%                                  |

Fuente: Encuesta APIKS

Al observar los datos es posible vislumbrar que encontramos, salvo una excepcionalidad (valoración 4 de la concentración en la calidad académica), una orientación hacia el interés sobre investigación y docencia, con preferencia en docencia. En algunos cruces, las diferenciaciones son mínimas o equivalentes. Por ejemplo, quienes consideraron una alta exposición en concentrarse en la calidad académica mantienen la misma distribución entre la preferencia por la docencia e investigación. Sin embargo, los y las encuestados/as que no consideran exposición representan una distinción de más del 20% entre docencia e investigación, con tendencia de preferencia por la primera. En el caso de propiciar el estado público de los resultados, se observa una distinción de aproximadamente 15 puntos porcentuales de predominio de la docencia en las primeras tres valoraciones, mientras que en las valoraciones 4 y 5 (mayor exposición), la distinción es equitativa o mínima. En el caso de restringir la comunicación pública de acuerdo a las expectativa de quien financia, si bien se mantiene la tendencia nombrada, hay una clara diferenciación entre quienes marcaron un alto nivel de exposición, presentando un 50,0% con preferencia en la docencia por sobre un 27,3% con preferencia en la investigación, destacándose, asimismo, la elevada concentración de respuestas de mayor exposición principalmente hacia la investigación (18,2%) Más allá de estas observaciones, repetimos que independientemente de una tendencia hacia la docencia, en líneas generales no nos permite plantear hipótesis de profundidad como lo hará el siguiente grupo. En él, adelantamos, hay una relación directa entre la alta exposición y la preferencia hacia la investigación.

### Conclusiones y reflexiones para debates futuros

A lo largo de los enunciados y análisis anteriores se ha buscado ampliar las conjeturas y categorías de análisis en lo que refiere a la investigación en la profesión académica. Para ello, se utilizó como dispositivo de análisis los resultados arrojados por la encuesta APIKS en el territorio nacional. La centralidad se colocó principalmente en las producciones científicas, como también en sus relaciones con las instituciones de trabajo, de adscripción y las preferencias declaradas. Sobre esto último, las orientaciones se inclinaban hacia la docencia o la investigación o ambas con prioridad sobre una de ellas.

Los diversos gráficos y tablas presentadas aportan aproximaciones descriptivas de las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria en la profesión académica argentina a partir del procesamiento de la base de datos de APIKS Argentina descrita en el apartado metodológico. De los hallazgos se desprenden que el mayor énfasis de la investigación que realizan los académicos argentinos encuestados se orientan a la investigación “Aplicada orientada a la práctica”, a las “Multidisciplinares” y a aquellas “de orientación Social interesadas por la mejora social”. El menor énfasis de trabajo está puesto en aquellas investigaciones de orientación “comercial” y las que están direccionadas a la “transferencia tecnológica”.

Por otra parte, otros de los indicadores relevados refieren a las exposiciones que sienten los académicos sobre las expectativas que las instituciones de trabajo tienen con las investigaciones realizadas. Allí la publicidad de los resultados en forma de *papers* y libros académicos como la preocupación por la calidad académica emergen como mayoritarias. Este hallazgo está relacionado con los procesos de evaluación de ciencia y tecnología del país. Evaluaciones vinculadas a lo cuantificable de las producciones realizadas al impacto de éstas en revistas indexadas, en ocasiones, hace que la calidad de las mismas o las propias trayectorias de los académicos y las condiciones de producción no sean consideradas de forma prioritarias. En otros trabajos profundizamos dicha dimensión y, junto a otros equipos de investigación de universidades nacionales co-construimos diversas herramientas de evaluación que apuestan a una mirada integral de los procesos (Porta, Aguirre y Foutel, 2024; Rovelli y Vommaro, 2024)

En cuanto a la adscripción y el financiamiento de la investigación, el dato interesante es que la mayoría de los académicos tienen pertenencia a CONICET en un 44,8%, a las UUNN n 19,8% y un 30,3% a otras<sup>6</sup>. En cuanto al financiamiento específico los académicos sostienen que sus trabajos de investigación son financiados por las propias instituciones antes mencionadas y por organismos nacionales en un 79% mientras que la financiación privada solo alcanza un 2% y la que proviene de organismos internacionales se posiciona en un 3%. Estos porcentajes podrían reeditar debates en torno a cuánto de las investigaciones nacionales debería ser financiada por el Estado, cuánto, en qué medida y en qué disciplinas el sector privado podría aportar financiamiento y con qué requisitos de transferencia.

Finalmente, los resultados proporcionan cruces interesantes en torno a las preferencias de los académicos respecto a la docencia y a la investigación. Allí de acuerdo a las orientaciones elegidas y a las disciplinas varía el porcentaje entre una preferencia y la otra. Estos datos serán profundizados en indagaciones cualitativas y en profundidad en futuros trabajos del equipo.

El análisis precedente se llevó a cabo como parte de un proyecto institucional multidisciplinario del grupo GIESPA (Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En sintonía temática, el grupo aspira a continuar con propuestas, investigaciones, proyectos y análisis sobre la profesión académica, trabajando en la mixtura de instancias cuantitativas y cualitativas de investigación que permitan interpretar y contextualizar los resultados obtenidos.

## Referencias bibliográficas

- Adrogué, C.; Fischer, M.A.; Formichella, M.M.; Garcia, A.M.; Goldberg, M.; et al. (2023). *Las trayectorias de investigadoras e investigadores del CONICET 1985-2020: promociones, perspectiva de género y comportamientos por campo científico*. Consejo Nacional Investigaciones Científicas Técnicas – CONICET
- Aguirre, J. (2021a) Profesión Académica y Formación Doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS. *Praxis educativa*, 25(2).1-26.
- Aguirre, J. (2021b). Estudios de posgrado y profesión académica argentina. Exploraciones iniciales a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios. *Revista de Educación*, 24(2), 95-125.
- Aguirre, J. E., Foutel, M. y Musticchio, A. (2023). Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. *Revista RAES*, 15(27), pp. 195-218
- Aguirre, J. y Porta, L. (2020) Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista del IRICE*. 39(2), pp. 1-20.
- APIKS Argentina. (2022). *La profesión académica en la argentina en la sociedad del conocimiento. Principales resultados del estudio APIKS (2018-2019)*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos: La cara oscura*. Ediciones Al Margen.
- Catoggio, A. (2013). Los riesgos del discurso de la profesión académica. *Revista de Educación*. 5(4), 65-80.

<sup>6</sup> Aquí pueden considerarse los de ambas instituciones.



Clark, B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. California: University of California Press.

Clark, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. New York, Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.

*Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M. y Aiello, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Foutel, M. (2022). *La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Rosario.

García de Fanelli, A. (Ed.) (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES.

Marquina M, Pérez Centeno C. y Reznik, N. (2021) Institutional influence of academics in Argentinean public universities in a context of external control. *Apiks Vilnius Conference Management and Governance of Higher Education*. Vilnius University Press.

Marquina, M (2013) ¿Hay una Profesión Académica Argentina? *Pensamiento Universitario*, 1(1), pp. 35-58.

Marquina, M, y Reznik N. (2022) Internationalized academics in Argentina: A privilege or an option? *TÜBA Higher Education Research/Review*. 12(1), pp. 1-13.

Marquina, M. (2012) La Profesión Académica en Argentina: Principales características a partir de las políticas recientes. En Fernández Lamarra, N. *El futuro de la profesión académica. Desafíos para países emergentes*. (pp. 65-87). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Marquina, M. (2020) Between the Global and the Local: The Study of the Academic Profession from a Latin American Perspective. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1) pp. 63 - 75

Marquina, M. (2021) La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*. 24(1), pp. 269-280.

Marquina, M. y Reznik N. (2024) Sociedad del conocimiento, actividad académica y tercera misión universitaria: un panorama de Argentina. *Journal of the academy*. 10(1), pp. 5-32.

Marquina, M.; Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata

Nosiglia, M.; Januszevski, S. y Fuksman, B. (2019). Estudio preliminar de la composición de la profesión académica en la Universidad de Buenos Aires, a partir de los resultados de la encuesta internacional "The academic profession in the knowledge-based society" (APIKS). *II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública, democracia, derechos y justicia social*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Nosiglia, M.C. y Fuksman, B. (2020) El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, 12(1), 61-81.

Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 7(2), pp. 226-255.

Pérez Centeno, C. (2019). El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS. *II Encuentro internacional de*

Pérez Centeno, C. y Aiello, M (2021) Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*. 24(2).61-93.

Porta, L., Aguirre J. y Foutel, M. (2024). *Herramienta para el diseño y evaluación de un CV Narrativo. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI*. CLACSO-FOLEC

Ramallo, F. y Porta, L. (2022) Los afectos en la investigación: Devenires performáticos en la educación. *Praxis educativa*, 26(2). 1-14.

Rovelli, L. y Vommaro, P. (2024) *Evaluación académica situada y relevante. Aportes y desafíos en América Latina y el Caribe*. CLACSO.

Teichler, U. (2017). Academic Profession, Higher Education. En Shin, J. y Teixeira, P. (eds.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. (pp115-166) Ed. Springer.

Yedaide, M.M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis educativa*, 23(1), 1 - 12.

**Fecha de recepción:** 25-3-2024

**Fecha de aceptación:** 28-6-2024



# Instituciones y plataformas digitales: los espacios de la educación superior en tiempos de pandemia

Institutions and digital platforms: the spaces of higher education during the pandemic

GENDLER, Martín A.<sup>1</sup> y MOIRAGHI, Solana<sup>2</sup>

Gendler, M. A. y Moiraghi, S. (2024). Instituciones y plataformas digitales: los espacios de la educación superior en tiempos de pandemia. *RELAPAE*, (20), pp. 236-249.

## Resumen

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en diversos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo el ámbito educativo. Su emergencia provocó el traslado de la educación al espacio digital, enfatizando la centralidad de las plataformas para la interacción entre docentes y estudiantes. El objetivo de este artículo es indagar sobre los modos y usos de plataformas digitales por parte de docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para el despliegue de su labor y relación con sus estudiantes, durante el tiempo de pandemia. Específicamente, se focaliza en el papel de la institución para el sostén de aquella relación docente-estudiante a partir de una comparación entre la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) y la Facultad de Agronomía (FAUBA), así como también reconociendo similitudes y diferencias en su interior según carreras y cargos docentes. Desde un enfoque cualitativo, se realiza un análisis de entrevistas con docentes de dichas unidades académicas. Las conclusiones alcanzadas abordan las diferencias en el acompañamiento institucional por parte de ambas facultades y su incidencia en las -distintas- preferencias por plataformas (mayormente no educativas) que facilitaron el sostenimiento de un vínculo lo más parecido posible al desplegado en la educación tradicional, replicando "lógicas de lo presencial" en lo virtual.

**Palabras Clave:** plataformas digitales, educación virtual, pandemia, Universidad de Buenos Aires, plataformas de aprendizaje.

## Abstract

The COVID-19 pandemic has had significant impact on various aspects of daily life, including the educational field. Its emergence prompted the shift of education to the digital space, emphasizing the centrality of platforms for interaction between teachers and students. The objective of this article is to investigate the ways and uses of digital platforms for teaching work and communicating with students at the University of Buenos Aires (UBA) during the COVID-19 pandemic. Specifically, it focuses on the role of the institution in supporting teacher-student relationships based on a comparison between the Faculty of Social Sciences (FSOC) and the Faculty of Agronomy (FAUBA), as well as recognizing similarities and differences within them according to careers and teaching positions. Through a qualitative approach, an analysis of interviews with teachers from these academic units is carried out. The conclusions focus on the differences in institutional support from both faculties and their impact on the -different- preferences for platforms (mostly non-educational) that facilitated the maintenance of a relationship as similar as possible to that deployed in traditional education, replicating "in-person logics" in the virtual realm.

**Keywords:** digital platforms, virtual education. Pandemic, University of Buenos Aires, learning platforms.

1 Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/ martin.gendler@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-6367>

2 Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Consejo Interuniversitario Nacional/ solmoiraghi@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6099-4469>

## 1. Introducción

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en diversos ámbitos de nuestra vida cotidiana, incluyendo el sistema educativo en todos sus niveles. Tanto estudiantes como docentes, frente a una situación de aislamiento social preventivo inédita para el desempeño de sus roles, debieron adaptarse a grandes cambios en la organización institucional que hasta entonces enmarcaba su interacción y tareas. Las dinámicas de sociabilidad desplegadas a partir de la co-presencia en un establecimiento común se vieron interrumpidas. Fue así central el papel que las tecnologías digitales hace tiempo ya tenían para posibilitar la interacción entre las personas más allá de su ubicación geográfica, aumentando aún más el uso de internet y de las plataformas ya previamente hegemónicas (Gendler, 2020). Ante la reducción de las actividades diarias que requerían proximidad física, establecida por el gobierno argentino como medida de prevención, las plataformas digitales pasaron a ser uno de los elementos predilectos para el sostén de los diversos espacios de sociabilidad afectados, aumentando notoriamente su número de usuarios junto con su importancia y presencia cotidiana (Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2022).

Las plataformas, infraestructuras digitales que “tienen una arquitectura central establecida que controla las posibilidades de interacción” (Srnicek, 2016, p.49), fueron utilizadas en el marco del sistema universitario con el fin de satisfacer necesidades propias del contexto de la pandemia, como el sostenimiento de relaciones sociales previas que buscaban nuevas formas de continuar desenvolviéndose. Carentes del espacio común del aula compartida, al que se habían acostumbrado por décadas, ahora parte de la labor docente se desarrolló como usuarios/as de plataformas digitales que intermediaron de manera obligada la interacción tanto con sus pares como con sus estudiantes (Sánchez Mendiola et al., 2020).

El objetivo del presente artículo es analizar los modos y usos de plataformas digitales, educativas y no educativas, entre docentes y estudiantes de dos unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) y la Facultad de Agronomía (FAUBA), para el sostenimiento de la labor docente durante la pandemia -mientras regían las medidas sanitarias dictadas por el gobierno nacional argentino-, contemplando la incidencia en dichas tareas y vínculos de las respuestas y medidas institucionales que surgieron en ese contexto<sup>3</sup>.

El artículo inicia estableciendo un estado del arte respecto de las plataformas digitales, particularizando entre las plataformas de aprendizaje y las que están orientadas a otros usos, especialmente las de redes sociales como Facebook, Instagram y WhatsApp y las de videollamada como Zoom y Meet. Asimismo, se revisitan brevemente otros trabajos que han analizado la experiencia educativa durante la emergencia sanitaria en el nivel superior. Luego, se detalla la metodología y se centra en los resultados del análisis de entrevistas a docentes acerca del uso de distintos tipos de plataformas, cuyas características dialogaron con las pretensiones de sostener la relación docente-estudiante tradicional del aula. Finalmente, se abordan estos usos en conjugación con los lineamientos institucionales que, ya sea por acción u omisión, también influyeron en los modos y formas de codificación de los vínculos entre docentes y estudiantes, especialmente en el año 2020 y 2021.

## 2. Antecedentes y fundamentación teórica

La expansión de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida cotidiana establece determinadas circunstancias, patrones y reglas (Lessig, 2006) para la construcción de relaciones, organizaciones, comunicaciones, sentidos y prácticas, que de a poco derivan en un proceso de codificación sociotécnica de la sociabilidad (Van Dijck, 2016). Estas se construyen en el seno de las plataformas digitales, generalmente en base a los distintos condicionamientos y modulaciones técnicas presentes en el código de programación de las redes (Feenberg, 2005), en sus términos y condiciones, como es también resultante de las interacciones entre usuarios y sus apropiaciones (Lago Martínez, Méndez y Gendler, 2017). Cabe destacar que las plataformas digitales no reflejan lo social, sino que aportan en la producción de las estructuras sociales en las cuales vivimos, convergiendo con las instituciones y prácticas *offline* mediante las cuales se organizan las sociedades contemporáneas (Couldry y Hepp, 2016).

---

<sup>3</sup> El presente artículo se enmarca en el proyecto PIDAE 2022 “Internet y Universidad. Nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales” dirigido por Silvia Lago Martínez en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Cabe destacar que dicho estudio contempla las dos unidades académicas aquí relevadas junto a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la misma Universidad.



Siguiendo a Van Dijck, Poell y Waal (2018), es posible diferenciar a las plataformas en dos grandes grupos. Por un lado, las denominadas infraestructurales, entre las cuales se encuentran las GAFAM<sup>4</sup>, que consisten en los principales sistemas sociotécnicos para el intercambio de recursos, mensajes y contenidos; para la coordinación de prácticas y movimientos y, especialmente, para la gestión de flujos de datos y comunicaciones. Estas plataformas son actores hegemónicos dentro del ecosistema de medios conectivos y cumplen el rol de *brindar su infraestructura*, ya sea vía contratación, convenios y/o utilización “gratuita” (Gendler, 2023), para un enorme abanico de plataformas específicas, llamadas “sectoriales”, las cuales no podrían operar sin esta *base* brindada por las infraestructurales.

Así, las plataformas sectoriales se caracterizan por abocarse a un sector específico del ecosistema de Internet -noticias, transporte urbano, salud, música, alojamiento, comercio, entretenimiento, entre otras-, entre los cuales se encuentran aquellas abocadas a la educación y el aprendizaje.

Respecto de estas últimas, la utilización de tecnologías digitales en educación data de la década de 1980 con la incorporación de software educativo y luego, los primeros portales webs especializados en educación en 1999. El primer Moodle se instaló en 2001 en la Universidad de Curtin (Australia), aplicándose en 2002 específicamente para los planes de educación a distancia.

La paulatina incorporación en educación universitaria de usos de plataformas como YouTube y Facebook a fines de la década de los 2000 ayudó a aceptar estos modelos emergentes, dando nacimiento a las Plataformas de Aprendizaje (PA) e iniciando efectivamente el proceso de plataformización de la educación superior (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020). En este sentido, las PA tienen como centro un *Learning Management System* (LMS; como *Moodle, Google Classroom, Schoology, Edmodo*) combinado con dos o más plataformas de otro tipo, ya sean de *videoconferencias* (*Zoom, Google Meet, Kahoot y Microsoft Teams*), de *conocimiento y didáctica* (*Kahoot, Mural, Miro*) y/o de *trabajo y aprendizaje colaborativo*, como *Slack, MSTEams*, entre otros (Schenone, 2020). Hasta la irrupción de la pandemia de COVID-19, la incorporación de PA principalmente se encontraba situada en programas de posgrado, mayormente aquellos dictados a distancia (Artopoulos y Huarte, 2022). La emergencia sanitaria fue el marco para que estas efectivamente se empezaran a masificar en los distintos niveles del sistema educativo.

Respecto a la pandemia del COVID-19 y sus efectos en la educación, las tecnologías digitales en general y las plataformas en particular fueron vitales para intentar asegurar diversos espacios de sociabilidad frente a la reducción de la co-presencia. Focalizando en la educación, es importante destacar que las formas de sociabilidad en el entorno digital, codificadas en base a los parámetros sociotécnicos presentes en el código de las plataformas, no son iguales a las que se dan en el entorno del aula (Marotias, 2020). En este sentido, las plataformas digitales, especialmente las que no han sido diseñadas para la labor educativa, presentan reglas, parámetros y particularidades sociotécnicas que condicionan y modulan las potenciales adaptaciones que tanto instituciones como docentes debieron generar para gestionar el pase de una educación tradicionalmente presencial a una fuertemente signada por la virtualidad.

Múltiples estudios (Albarello, Hernando Arri y García Luna, 2021; Miguel Román, 2020) coinciden en señalar las problemáticas en Latinoamérica respecto a la introducción intempestiva de plataformas de videollamada, redes sociales y mensajería instantánea para sostener la comunicación e interacción entre los distintos actores del sistema educativo. Sumado a esto, el traslado de la educación al espacio virtual implicó impactos inmediatos sobre los costos del equipamiento tecnológico, de la conectividad y, sobre todo, dificultades asociadas a la escasa preparación en el uso de las plataformas educativas virtuales (Condori Melendez et al., 2021). Asimismo, se señala la replicación de “lógicas de lo presencial” en lo virtual, como también la aparición de nuevas lógicas propias de la educación virtual, y el aprendizaje de nuevas habilidades y capacidades respecto de las tecnologías digitales. Es importante mencionar que este proceso es categorizado por Artopoulos y Huarte (2022) como una “plataformización silvestre” al tener los cuerpos docentes que asegurar el dictado de las clases haciendo uso de distintas plataformas comerciales que “tenían a mano”, sin prácticamente contar con planes gubernamentales y/o institucionales sólidos que den respuestas al respecto.

Se destacan también investigaciones de caso respecto del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación superior. Por su lado, Belmontes Hernández y Magallanes Delgado (2024) han abordado las dificultades y estrategias pedagógicas en torno a lo virtual en las prácticas de docentes universitarios en Argentina, Brasil, Colombia, México y Uruguay, mientras que Díaz Vera, Ruiz Ramírez y Egúez Cevallos (2021) han realizado lo propio para el caso de Ecuador. Resalta, además, el estudio realizado por Ricardo y Vieira (2023) acerca de las creencias e imaginarios docentes en torno a las plataformas digitales aplicadas a la educación en Colombia; como también el estudio cuantitativo realizado por Bordignon y Dughera (2023) respecto de las principales dificultades infraestructurales y de capacitación de docentes

---

<sup>4</sup> Google (Alphabet), Amazon, Facebook (Meta), Apple y Microsoft.

universitarios argentinos en torno a lo digital. En todos los casos el rol de la institución, obrando por acción u omisión, presenta una fuerte relevancia en torno a las formas de conllevar la labor docente durante la emergencia sanitaria.

### 3. Metodología

Dado que nuestro objeto de indagación son los modos y usos de las plataformas digitales, de aprendizaje y no educativas, en la relación estudiante-docente y las percepciones de sus protagonistas sobre las respuestas institucionales recibidas durante el periodo 2020-2021 de emergencia sanitaria en la UBA, se decidió adoptar una estrategia cualitativa para el análisis de entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes pertenecientes a las dos unidades académicas seleccionadas.

Para ello, se confeccionó una muestra no estratificada de docentes de FSOC y FADU en base a la población de profesores (titulares, asociados, adjuntos) y auxiliares (jefes de trabajos prácticos, auxiliares) declarado por la universidad en cada unidad académica<sup>5</sup>, realizando un total de 8 entrevistas en FAUBA (3 profesores, 5 auxiliares) y 12 en FSOC (4 profesores, 8 auxiliares). Cabe aclarar que también se tuvo en cuenta la variable de género según la distribución, resultando en un total de 4 hombres (3 auxiliares, 1 profesor) y 4 mujeres (2 auxiliares, 2 profesoras) en FAUBA; 5 hombres (4 auxiliares, 1 profesor) y 7 mujeres (5 auxiliares, 2 profesoras) en FSOC. Para el contacto se recurrió a una técnica de “bola de nieve” en donde cada entrevistado/a inicial facilitó distintas posibilidades para el contacto de los/as posteriores. La selección se realizó en base a estos listados de referidos/as respetando la cuota de cargo y género planteada.

El objetivo de las entrevistas fue ampliar el conocimiento acerca de las experiencias docentes, tanto sobre los lineamientos institucionales recibidos como a los modos de utilización de las plataformas digitales para realizar su labor e interactuar con su comunidad universitaria a partir de los sentidos propios que les atribuyen (Denzin y Lincoln, 2011). El procesamiento y análisis de estos datos cualitativos se realizó recurriendo al software ATLAS.TI, codificando la información de las entrevistas bajo distintas categorías correspondientes al uso de plataformas digitales educativas (Moodle, Google Classroom, Campus, etc.) y no educativas, entre las que se incluyen las redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, etc.) y otras caracterizadas por su función de videollamadas (Zoom, Meet, Teams, Webex, etc.) durante la educación remota de emergencia; junto con categorías vinculadas a:

- a) los lineamientos (o ausencia de los mismos) por parte de la Universidad, la Facultad y la Carrera para sostener la cursada durante la pandemia;
- b) observaciones sobre la relación docente-estudiantes, especialmente en lo que respecta al dictado de clases, evaluaciones y otros elementos de la cursada;
- c) percepciones sobre la disponibilidad de recursos informáticos y dispositivos, capacitación y modos de uso de plataformas de aprendizaje brindadas por la institución, y otras traídas por los docentes desde su experiencia en otras instituciones;
- d) ventajas y/o limitaciones del uso de plataformas no educativas para las tareas docentes y la comunicación con estudiantes, contemplando las oportunidades y nuevos conflictos que introducen estas infraestructuras sociotécnicas no pensadas para estos fines;
- e) críticas, percepciones y/o menciones al rol de los distintos niveles de la institución en cuanto a lo reglamentario, a la capacitación, financiamiento y a las directrices planteadas para hacer frente a la pandemia en general.

Desde el análisis de sus relatos, se buscó acercarse a conocer los usos de las plataformas de aprendizaje y no educativas, y las respuestas institucionales que definieron la nueva realidad de la vida educativa en las Facultades de Ciencias Sociales y de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, aspirando a una comparación entre sus especificidades y puntos en común.

---

<sup>5</sup> Véase <https://informacionestadisticauba.rec.uba.ar/historica/> Última consulta 9/4/2024.

## 4. Discusión de resultados

### 4.1. La relación docente-estudiante en las plataformas y las redes sociales

La Universidad de Buenos Aires, como cualquier institución educativa, tiene el rol de facilitar los recursos necesarios para el desempeño de la tarea docente ofreciendo, por ejemplo, recursos básicos necesarios y espacios comunes, realizando un seguimiento de las actividades desplegadas en su marco. En la pandemia, debido a las medidas de distanciamiento social, todas aquellas tareas debieron pasar a la virtualidad repentinamente, sin una instancia de preparación previa para ello. Los plazos para planificar nuevas estrategias de interacción cotidiana entre docentes y estudiantes fueron muy breves, caracterizados además por la incertidumbre del período. Consecuentemente, el sistema educativo universitario enfrentó nuevas dinámicas y límites introducidos por la necesidad de recurrir a los medios de sociabilidad digitales a disposición.

En lo relativo a las indicaciones institucionales brindadas por las autoridades de la Universidad de Buenos Aires, las percepciones de los docentes de ambas unidades académicas coinciden en dos aspectos. En primer lugar, debido a la emergencia sanitaria, señalan que hubo una resolución de que se continuara con la enseñanza de forma virtual sin una indagación o estudio previo respecto de cómo esto sería posible.

“Ni hablar de pagarse su computadora, internet, la luz y todas las cuestiones que sabemos que corrieron por cuenta de los bolsillos de los docentes (...) En todo esto la universidad no puso un centavo, salvo con un bono de dos mil pesos o algo así, que era irrisorio respecto de los gastos que tenían tanto docentes como estudiantes. Y a su vez tampoco se facilitó: "Bueno proponemos a los docentes que vengan y nos manden textos que quieran digitalizar". No hubo un trabajo en ese sentido, no hubo una preocupación por cómo se llevaba la bibliografía a los estudiantes.” (Auxiliar, 38 años, FSOC)

En este sentido, se hace mención a diferentes elementos que conforman la labor docente en la virtualidad pero que pasaron desapercibidos en el acompañamiento institucional: los materiales necesarios para dar clases con los que contaba cada docente, tales como computadoras, celulares, conectividad y velocidad de su internet; la disponibilidad de estos en sus hogares, en los que compartían tanto espacios como dispositivos tecnológicos con su familia conviviente; la inversión económica que implicó tenerlos y digitalizar todo el material de la materia; entre otras cuestiones que debieron considerar durante el periodo de pandemia. Asimismo, los testimonios apuntan a que tampoco fue contemplada por la institución la capacidad de cada docente para dar clases virtuales, pareciendo asumirse que no se requerían habilidades distintas a las comúnmente empleadas para las clases presenciales, a pesar de que las herramientas y los espacios definitivamente habían mutado.

“Yo creo que la UBA no hizo nada, no hubo ningún tipo de acompañamiento docente, entiendo que hay equipos pedagógicos, no sé si en todas las facultades, pero a nivel UBA seguro, pero nunca hubo una instancia de acompañamiento. Debería haber sido parte de la formación docente ¿no? Poder una semana hacer un bache de clases o lo que sea para que los docentes se formen, porque eso también repercutió en los estudiantes”. (32 años, Ayudante, FAUBA)

Por lo tanto, la *educación remota de emergencia* persiguió el objetivo de trasladar las clases presenciales a lo virtual para garantizar una continuidad pedagógica, dejando la toma de muchas decisiones sobre esta transformación en manos de docentes que en su mayoría carecían de experiencia previa dictando clases en la modalidad a distancia (Lago Martínez et al., 2023).

En adición, el cuerpo docente de ambas unidades académicas menciona un lineamiento de la Universidad, al inicio de la pandemia, que no permitía evaluar de manera virtual al estudiantado. Se pretendía conceder la aprobación de las materias a través de una futura instancia presencial de examen al final de la cursada esperando que esta se “normalizara”. Cuando se tornó evidente que ese momento no ocurriría pronto y las medidas preventivas de distanciamiento social continuarían prolongándose, al inicio del segundo cuatrimestre de 2020, fue habilitada la posibilidad de tomar exámenes de forma virtual. Así, casi la totalidad de las tareas docentes se trasladaron a la virtualidad sin mayores objetivos que el de replicar las dinámicas de la presencialidad en los espacios digitales y sostener el vínculo educativo (Marotias, 2020).

En ese entonces, circularon tutoriales y asistencias sobre el uso del aula virtual, con encuentros sincrónicos y material al respecto a disposición en el caso de FAUBA. Allí la institución ofreció ayuda a través de videollamadas con docentes que así la precisaran para despejar las dudas que pudiera generar la plataforma y enseñarles a usarla. En cambio en

FSOC, la Facultad no tomó medidas unificadas de este tipo, sino que estas variaron según cada Carrera. Para ambas unidades académicas, desde el Rectorado de la Universidad, la principal consigna fue el aprovechamiento del aula virtual provista por la plataforma institucional. Sin embargo, de acuerdo con su funcionamiento y estructuración técnica, observamos en los dos casos que existieron ciertos *grados de libertad* otorgados a las cátedras sobre cómo dictar las clases.

Sin obligatoriedad en un inicio, se les pidió a docentes y autoridades que volcaran sus esfuerzos en que la cursada implicara al menos un contacto semanal con el alumnado. Esa transformación de las clases presenciales a las virtuales parece tratarse de un objetivo de la institución que alentaba un desempeño docente lo más parecido posible al previo a la pandemia, sin lograr impulsar otras alternativas para ello desde la Universidad.

Esto da cuenta de que, más que diseñar una estrategia de adaptación de la educación a las nuevas circunstancias espaciales, la respuesta institucional se empeñó en alentar el sostenimiento de las dinámicas de sociabilidad tradicionales entre estudiantes y docentes, teniendo que contemplar necesariamente los distintos medios y plataformas digitales disponibles a tal efecto.

#### 4.1.1 Plataformas de aprendizaje

Ambas unidades académicas analizadas contaban con un espacio virtual para el desempeño de las clases que existía con anterioridad al tiempo de pandemia: estos son el Centro de Educación a Distancia (CED), en el caso de FAUBA, y el campus virtual, con base en el software libre Moodle, en FSOC. Sin embargo, puede evidenciarse una fuerte divergencia entre ambas en las percepciones de sus docentes sobre la eficiencia de sus respectivas plataformas.

El CED en FAUBA fue la plataforma más utilizada para centralizar la labor docente. Su equivalente institucional para FSOC, el campus virtual, fue elegida por una cantidad menor de docentes quienes, mayoritariamente, no la consideraron del todo útil. Estos últimos docentes manifiestan en su relato que gran parte de su alumnado no podía acceder a las aulas virtuales del campus, que su función de mensajería no andaba bien, que no conocían la mayoría de sus funcionalidades, como los foros, e, incluso, algunos comentaron negativamente sobre otra plataforma que habría ofrecido tardíamente la Universidad para facilitar la educación remota, cuyo nombre expresan no recordar.

Al inicio de 2020, a pesar de las complicaciones para conseguirlos, el cuerpo docente de FSOC había logrado contar con los mails del alumnado. Teniendo tan sólo esta información disponible y ante la aparente deficiencia del funcionamiento del campus virtual basado en Moodle, algunos docentes expresaron haber recurrido al uso de Google Classroom, plataforma utilizada en otras instituciones, como una de las “mejores opciones disponibles” para organizar el dictado de las clases. Quienes eligieron esta plataforma mencionan haberla utilizado con el objetivo de subir allí la bibliografía y presentaciones de Power Point correspondientes a cada clase. Otros casos señalan haber generado una estrategia “mixta” utilizando el Moodle para algunas cuestiones y el Classroom para otras.

“Nosotros lo que hicimos fue usar el campus virtual [Moodle] para todo lo que era la cátedra de los estudiantes, para la entrega de trabajos prácticos a través del campus, todo lo que tuviera que ver con los aspectos formales de la cursada. No porque los contenidos no fueran formales, pero el classroom para bibliografía y materiales y el campus para las comunicaciones.” (Auxiliar, 41 años, FSOC)

En aquella iniciativa inicial, de contacto vía mail, se vislumbra una interacción preferentemente formal entre docentes y estudiantes. En el caso de *Google Classroom*, la relación desplegada se basa en la subida y bajada de archivos en un espacio común. Esto no recuerda al típico vínculo en el aula ya que carece de instancias de intercambio, producto de la especificidad que la plataforma otorga al vínculo que puede desplegarse en ella y al uso elegido por cada docente. Asimismo, es necesario destacar que esta estrategia de combinación de plataformas de aprendizaje involucrando el *Google Classroom* a la ecuación adopta un entorno digital en base a un software privativo y propiedad de una plataforma infraestructural en lugar de la opción Moodle, de software libre, lo que también comprometió -sin saberlo quizás- los flujos de datos de docentes y estudiantes y su privacidad.

En cambio, entre el cuerpo docente de FAUBA no aparece la opción del *Google Classroom* dado que se declaró que la plataforma provista por la Facultad resultó suficiente para cumplir sus objetivos. Los relatos provenientes de docentes de FAUBA concuerdan en que recurrir al CED para la educación durante la pandemia fue una opción eficiente y relativamente sencilla. En sus testimonios, es posible destacar también un proceso de apropiación del CED por parte



de estos docentes al punto que se refieren a ella como un *perfecto reemplazo* de algunas actividades que tradicionalmente corresponden a la labor docente en los espacios de la facultad.

"Muchas veces en la presencialidad nosotros usamos las carteleras, bueno, esa información contenida en alguna solapa del CED funcionaba a modo de cartelera. 'No se olviden que tal día está el trabajo práctico tanto'. En ese sentido lo único fue ponerse uno a aggiornarse en cómo funcionaba ese instrumento, porque después fue muy sencillo" (Profesora, 53 años, FAUBA).

En línea con sus propias experiencias de docencia y con los objetivos de la *educación remota de emergencia*, que no planteó una intención de ajuste o cambio de los contenidos curriculares ni de la metodología de enseñanza (Hodges et al., 2020; López, 2020), pareciera que los docentes de FAUBA persiguieron el sostenimiento de las dinámicas de sociabilidad propias del aula tradicional en el traslado de la educación al espacio virtual. Demuestran que la permanencia de ciertas formas de interacción que intentan asimilarse a la dada presencialmente fue posible gracias a las herramientas técnicas de su plataforma institucional, valorada por aquella similaridad.

#### 4.1.2 Plataformas no educativas

Para el desarrollo de sus clases virtuales, son varios los docentes de FAUBA que valoraron la incorporación de otras plataformas en el transcurso de la cursada. Explican cómo estas les ofrecían la posibilidad de acercarse a su alumnado a la distancia, mediante algunas opciones que a su criterio favorecen la participación en clase y personalización de la enseñanza. Entre las características sociotécnicas que mencionaron, se resaltó a las plataformas de videollamadas que posibilitan compartir la pantalla, ofrecen una pizarra interactiva y también permiten a los docentes llevar adelante un trabajo que llaman tutorías, mediante la función de "división en salas".

"Hay una opción que tiene Zoom que es dividir grupos, entonces nos dividíamos en salas, cada sala con un grupito reducido de alumnos con algún docente acompañante. Si bien era todo virtual, se personalizaba más la cosa porque a cinco personas te podés dirigir más directamente" (Auxiliar, 38 años, FAUBA).

Mediante la función de armar salas, se señaló la posibilidad técnica para crear interacciones con sus alumnos de mayor cercanía y utilidad en el fomento de intercambios que de otra forma no sucedían. La incorporación de este tipo de plataformas parece así responder a la intención de mantener las estructuras de una clase tradicional que espera que cada estudiante esté presente entre las cuatro paredes de un aula, alineándose con esa búsqueda por sostener aspectos propios de la presencialidad aún virtualmente. "*Eso no se pierde*" -sostiene otro docente auxiliar de FAUBA, de 35 años, al respecto- "*porque es ese mundo donde vos le haces las preguntas e indagás al alumno, y el alumno lo piensa y dice lo entiendo o no lo entiendo. Es cuando realmente trata de reproducir o aplicar ese concepto, esa interacción la necesitas. Tiene que ser tutoriado*". De esta forma, la relación entre docentes y estudiantes se fue desplegando entre las posibilidades técnicas de las plataformas disponibles y la utilización de cada una de acuerdo con las pretensiones institucionales y docentes por reproducir características de una relación previamente definida en un contexto diferente, tales como la sincronicidad de las interacciones y la visualización de sus rostros en el intercambio.

El cuerpo docente de FAUBA reconoció haber recurrido a estas plataformas no educativas una vez que se popularizaron ampliamente en el ámbito de la educación en general y en la educación superior en particular. En cambio, los docentes de FSOC reconocieron haber aplicado estas plataformas no diseñadas para fines educativos desde un primer momento ante las dificultades técnicas presentadas por las plataformas provistas por la institución y la falta de lineamientos claros por parte de sus autoridades.

"Las primeras clases las dimos por Facebook live, digamos el apartado de Facebook dedicado a videollamadas y después cuando me enteré que existía Zoom, empecé a implementar Zoom" (Ayudante, 34 años, FSOC)

También pensando en sostener algunos aspectos de la cursada tradicional que brinda seguridad y estabilidad para la labor docente, se identificó como otra ventaja de la utilización de Zoom su función para programar reuniones con antelación, procurando crear un cronograma de fácil acceso a los links para cada encuentro sincrónico. Afirmaron que esto resultó sumamente útil para combatir la imprevisibilidad propia de la cursada virtual, dependiente del funcionamiento del internet de cada hogar y los dispositivos tecnológicos disponibles, las limitaciones técnicas de las plataformas y cuentas de almacenamiento, entre otras cosas necesarias para trabajar.

Entre las dificultades provocadas por los nuevos espacios digitales de interacción, se mencionó la interrupción de las exposiciones o de los intercambios en clase debido al corte de las videollamadas, ya sea por problemas de conexión o por sus determinaciones técnicas, lo cual fue reiterado por los docentes de ambas unidades académicas. Respecto a esta cuestión, se apuntó principalmente a la plataforma Zoom, en la que es sólo posible tener reuniones virtuales de un máximo de 40 minutos al crearse una cuenta usuaria gratuita. Para eliminar esta limitación temporal y que la plataforma habilite reuniones más largas se debe adquirir una cuenta paga. Mientras algunos titulares de cátedra optaron por comprar una cuenta para evitar este inconveniente, otros docentes aprovecharon aquel aspecto propio de la estructura de la plataforma en su versión gratuita para servir a sus intereses y estrategias pedagógico-didácticas.

“Para tomar exámenes estaba bueno porque uno podía decir bueno, tenés 30 minutos para pensar las respuestas y después pasabas a una campana donde ya charlabas tranquilo o tomabas tu examen directamente de 45 minutos. Para las clases, para la enseñanza, lo que más se usó fue Meet, no se cortaba y tenía la pizarra interactiva entonces uno jugaba a compartir las pantallas o en una pizarra tratar de hacer lo mismo que hacía en el pizarrón” (Auxiliar, 35 años, FAUBA).

Cabe también destacar a quienes iniciaron utilizando un tipo de plataforma de videollamada y, ante las limitaciones técnicas encontradas, y los recursos económicos disponibles, optaron por buscar otras, considerándolas más aptas para el formato y duración de una “clase tradicional”.

“A mí me resultó más cómodo Meet porque era gratuita mientras que Zoom era paga. Yo no tenía intenciones de pagar otra cosa, entonces me incliné por esa. Zoom se cortaba los 40 minutos así que decidí pasar a Meet porque no se me había cortado las primeras veces que usé y Zoom sí” (Ayudante, 38 años, FSOC).

Vemos así como docentes y estudiantes debieron interactuar de distintos modos con las diferentes plataformas incorporadas para sostener las clases, además de hacerlo con sus alumnos y entre sí en cada una de ellas. En sus dinámicas de sociabilidad durante los tiempos de pandemia, no pasan desapercibidas las nuevas características propias de los espacios que enmarcan esta relación. Esta es una de las razones por las que cambia la predisposición del cuerpo docente a utilizar otras plataformas no educativas que no parecen sostener igual de bien algunos principios básicos del tipo de interacción asociada al vínculo pedagógico tradicional. Nos referimos a los casos de las denominadas plataformas de redes sociales.

“A mí eso no me gusta mucho que se trate, uno publica “vamos a tener comisiones en tal bimestre”, pero esa cosa de familiaridad, de “decime cuándo, en qué horarios”...esas cosas por el Instagram a mí me choca un poquito. Me parece que las formas con estudiantes tienen que ser otras, entonces tampoco generó esta cosa de intercambio a través de Instagram, me parece poco profesional” (Profesora, 53 años, FAUBA).

Aquellos aires de familiaridad que la docente citada le otorga a la plataforma de Instagram, otros los perciben en Facebook y WhatsApp. Se trata de plataformas digitales que habilitan intercambios informales, por fuera de los modos de sociabilidad y los contenidos propios del ámbito educativo. Yilmazsoy, Kahraman y Köse (2020) sostienen que la forma en que se configuran los vínculos entre docentes y estudiantes al interior de los grupos de WhatsApp conlleva una cierta “simetría”, que podría ocasionar la pérdida de autoridad del docente en los espacios de enseñanza y la disminución del tiempo libre de los educadores debido a las exigencias del alumnado.

“A mí me parece que son muy igualadoras, entonces en un ámbito en el que parte del proceso de enseñanza está asociado a un criterio de autoridad, que tiene el docente... los alumnos creen que nosotros sabemos, y como creen que nosotros sabemos, nos escuchan, toman nota, rinden un examen, creen que con ese saber en algún momento les va a permitir ser útiles para la sociedad, puede ser una gran mentira o no, no lo sé, pero se sustenta en esa creencia. Yo creo que a veces el mal uso que podemos hacer nosotros de las redes sociales, nosotros los docentes, puede perturbar esa relación” (Profesor, 50 años, FSOC).

Al tratarse de plataformas utilizadas en la vida cotidiana de la gran mayoría de las personas, la codificación de las interacciones en las redes sociales se da de manera menos formal, así como también sobrepasa los límites de lo que consideran adecuado porque se desdibujan no sólo las barreras jerárquicas sino también los tiempos de trabajo. “*Uno puede siempre sacar el tilde para que no vean si lo leíste pero igual bueno lo tenés ahí*” -sostiene una docente auxiliar de FSOC, de 36 años, sobre los modos de sociabilidad que conlleva el uso de WhatsApp- “*te exige una inmediatez que borrea un poco los límites de, bueno, cuándo estoy trabajando y cuándo estoy en otro espacio que no sea el trabajo*”. Si bien algunos docentes reconocen que las redes sociales, y especialmente los grupos de WhatsApp, se han utilizado

durante la pandemia para acompañar a estudiantes que sólo podían acceder a la cursada por esa vía, dejaron claro que no querían fomentarlo. A diferencia de las preferencias docentes, Rosenberg y Asterhan (2018) advierten la inclinación de los estudiantes a utilizar la plataforma WhatsApp justamente por el carácter de la sociabilidad desarrollada en ella, dado que allí el vínculo está marcado por la cercanía y la informalidad, lo cual puede afectar la labor docente y favorecer interacciones por fuera del ámbito educativo. En ese punto no han sido detectadas mayores diferencias entre los docentes de ambas facultades estudiadas. Las principales diferencias sobre estos vínculos remiten a lo comentado previamente, especialmente respecto a la persecución de un período de cursada virtual lo más parecido al presencial posible que observamos en FAUBA. Esta no se refleja con la misma claridad en el discurso del cuerpo docente de FSOC, ni tampoco se divisa aquella intención por personalizar el acercamiento docente a sus estudiantes. En su mayoría, quienes utilizaron el campus virtual lo hicieron para actividades prácticas, como la discusión en foros, que no requerían un seguimiento individual de los resultados, sino la revisión de todas las respuestas para otorgar una devolución general.

“Lo que hacíamos era terminábamos un bloque temático y era bueno “vamos a coordinar una reunión”, ahora sí por Jitsi, por Zoom, por Meet, pero en esa reunión el contrato de trabajo, el pacto de lectura si se quiere, no era “les voy a dar una clase tradicional” sino va a ser charlar de sus consultas.” (Auxiliar, 33 años, FSOC).

La cita anterior evidencia la ausencia de un criterio general de búsqueda de cercanía y acompañamiento marcada por su asimilación a la situación del aula presencial como expresaban docentes de FAUBA, a la vez que se distancia también en la ambigüedad que denota la elección de la plataforma a utilizar. Mientras en FAUBA parecían ser un complemento, las plataformas no educativas en FSOC resultaron más bien ser *medios necesarios* para garantizar aquella continuidad pedagógica ante un desconcierto general sobre cómo hacerlo en las circunstancias de la pandemia. En esta facultad, para el traslado de la educación presencial a la virtualidad, parece haber ocurrido una “plataformización silvestre” (Artopoulos y Huarte, 2022), ya que cada cátedra acudió a las plataformas comerciales que tenían a su alcance en lugar de a las sugeridas institucionalmente. Mencionan Meet, Jitsi, Zoom, Facebook e incluso YouTube para transmisiones en vivo, intentando llegar a más personas que las permitidas en una videollamada.

Por ello, los relatos de sus docentes presentan mayores diferencias entre sí en lo relativo al uso de las plataformas al interior de la facultad. Más que nada al principio de la pandemia, estas parecieron corresponderse con el tipo de clases que cada docente tenía asignadas. Por un lado, titulares de cátedra, generalmente responsables de clases teóricas, eligieron dar sus clases a través de audios o videos que grababan en sus hogares y procuraban dejar disponibles en el campus, el Google Classroom o acercarlo al alumnado vía mail. Mientras que, por otro lado, profesores ayudantes y auxiliares de FSOC, mayoritariamente a cargo de las clases prácticas, manifiestan haber precisado una mayor interacción para sus clases. Por lo que recurrieron a plataformas que permitieran videollamadas. Como veremos a continuación, la incidencia institucional de cada facultad parece jugar un papel importante en estas diferencias.

#### 4.2. El rol de la institución en la sociabilidad de docentes y estudiantes en pandemia

Si continuamos hilando fino al interior de la Facultad de Ciencias Sociales, podemos percibir una diferencia entre el cuerpo docente de las distintas carreras en esta unidad académica. Es el caso de la Licenciatura en Ciencia Política que, según lo declarado, parece haber tenido mayor acompañamiento institucional: algunos de sus docentes remarcan el papel de la Secretaría de su carrera para brindar apoyo y orientación en el uso de las plataformas disponibles durante la pandemia. Destacan su presencia con llamadas de ayuda personalizada, material de fácil acceso y encuentros para consultas.

“Se contrataron cuentas de Zoom pagas para que no se cortase... se orbitó todo un apoyo de la carrera para que los equipos de cátedra fueran armando las aulas virtuales en los servidores de la facultad, hasta ese momento, las cátedras, había algunas que sí, pero en general no hacían uso de esas herramientas que la facultad brindaba” (Profesor, 50 años, FSOC)

En cambio, en el resto de las carreras los testimonios docentes apuntan mayormente a que se decidió dar “libertad de cátedra” en torno a las estrategias para sostener la cursada. A esto se sumaron contactos informales de los directores con los jefes de cátedra al inicio de la pandemia, efectuando reuniones más multitudinarias hacia finales de 2020, en función de evaluar la efectividad de las estrategias desplegadas. De esta manera, la variedad de situaciones en torno a las carreras presentes en FSOC contrasta con lo sucedido en FAUBA, la cual parecería haberse articulado con estrategias coordinadas a nivel de toda la facultad, especialmente con el uso del CED.

Es una docente titular de FAUBA quien resalta con mucho agradecimiento el papel fundamental de la Secretaría Académica para armar grupos de WhatsApp con los directores de todas las carreras de grado y tecnicaturas durante el primer cuatrimestre de 2020. Sostiene que allí se informaba sobre todas las novedades, organizaba reuniones periódicas e intentaba resolver las dudas que iban surgiendo. Esto vehiculizó cierta coordinación entre docentes, directores y carreras de FAUBA que, además de encontrarse beneficiadas por la eficacia de la plataforma institucional, compartían algunas directrices claras y unificadas sobre cómo sobrellevar la labor docente durante la pandemia y cómo establecer los contactos y seguimientos respecto del estudiantado.

Por el contrario, el cuerpo docente de FSOC entrevistado, con la excepción de dos docentes de la carrera de Ciencia Política, expresó un descontento general sobre lo que percibieron como una desorganización para llevar adelante una cursada alentada más por el compromiso de sus docentes con el estudiantado que por una posibilidad conjunta de planificación. “Mirá, nosotros la primera semana, siempre lo comentamos, en la cátedra como que dijimos bueno, que teníamos que hacer algo” - cuenta una profesora de FSOC, de 42 años de edad- “Todavía no teníamos la directriz institucional, pero al tener primer año nos asustó mucho que se desvincularan tan inmediatamente.” De esta manera, los esfuerzos y decisiones docentes lograron asegurar el dictado de las clases sin contar con planes institucionales sólidos que ofrecieran respuestas unidireccionales.

“Separaría ahí 2 tantos, por un lado, la universidad y, por otro lado, el propio espacio de la cátedra en el cual me inserto. Porque la universidad lo que hizo frente al contexto es dar rienda libre y algunas materias no se cursaron, no se dieron, y otras tuvieron la iniciativa de adaptarse a un formato remoto, un formato virtual. En ese sentido te tendría que ser sincero y decirte que más que nada fue la cátedra que movilizó la posibilidad de que nosotros podamos seguir dando clases de manera virtual, porque la universidad al ser tan laxa, tan amplia con la medida, con la bajada de línea, tenías cosas muy distintas” (Auxiliar, 33 años, FSOC).

Las medidas tomadas a nivel institucional fueron, para FSOC, muy amplias y difusas. “Creo que estamos acostumbrados a no tener acompañamiento, el acompañamiento es la cátedra ¿viste? -coincide con el testimonio anterior una docente auxiliar de FSOC (36 años)- “¿Cómo vamos a salir de esta? Como equipo de trabajo, ese es el acompañamiento que tenemos”. Esta falta de contención por parte de la Facultad parece ser superada solidariamente al interior de cada cátedra responsabilizando a sus docentes por el sostenimiento y la calidad de las condiciones de la cursada durante la pandemia. Esto dió como resultado una situación en la que la unidad institucional quedó por debajo de la libertad de cátedra y las respuestas docentes. Según sus relatos, sin una dirección institucional precisa y eficaz, el personal docente de FSOC derivó en el uso de diversas plataformas de acuerdo con la decisión de cada cátedra o, incluso, de cada docente individual. Se vió así más librado a sus propias capacidades y herramientas para ejercer su tarea en el espacio virtual, distanciándose en su mayoría de aquella plataforma institucionalmente aconsejada para mantener la continuidad de la enseñanza en este tiempo.

Tabla N°1. Acción institucional por nivel según unidad académica

|                    | FSOC  | FAUBA   |
|--------------------|---|---|
| <b>Universidad</b> | Escaso acompañamiento para garantizar la <i>educación remota de emergencia</i> . No se tuvieron en cuenta recursos, infraestructura, capacidades y habilidades. |   |
| <b>Facultad</b>    | Demora en la toma de medidas, acciones poco abarcativas y sin unificación.  | Delineo de estrategias virtuales de dictado de clase y comunicación docente-estudiante.<br>Acompañamiento y ayuda |
| <b>Carrera</b>     | Ciencia Política habría garantizado Zoom pago, guías y capacitación. No hay evidencia de acción directa desde el resto de las carreras.                         | Organización bajo lineamientos y recursos de la Facultad  |
| <b>Cátedra</b>     | Diversidad de plataformas y modos de contacto, responsabilidad recayó en cada grupo de trabajo  | Unificación de plataformas, modos de contacto y organización promovida por la Facultad                            |

Fuente: Elaboración propia



Esta falta de uniformidad entre las cátedras y carreras de FSOC podría explicarse por el fracaso de la plataforma institucional para consolidarse como el espacio pedagógico común propio de la facultad, que se entiende tanto por sus dificultades técnicas como por la falta de una direccionalidad única. Un nuevo intento de acompañar la cursada por parte de la Facultad sucedió en el año 2021 a partir de un acuerdo con la plataforma Microsoft Teams, pero son muy pocos quienes recuerdan haber recurrido a ella. Esta ayuda también resultó ineficaz porque llegó en un momento ya tardío, en el que cada cátedra había definido los medios propios para normalizar el dictado de sus clases como fuera posible en cada caso. Algunos docentes hicieron uso de las ventajas técnicas del acuerdo mencionado, como el mayor almacenamiento de las cuentas o la grabación de las clases sin interrupción, pero lejos estuvo FSOC de garantizar por este medio un epicentro institucional común a todo el cuerpo docente, a diferencia de lo ocurrido en FAUBA.

## 5. Conclusiones

En el presente trabajo se abordaron los distintos usos de plataformas digitales de aprendizaje y de redes sociales por parte de docentes de dos unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires a lo largo de la pandemia de COVID-19 para el despliegue de su labor como educadores. Tanto el cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Sociales como el de la Facultad de Agronomía, persiguieron el sostenimiento de un vínculo con sus estudiantes atendiendo a las dificultades y desafíos que implicó el traslado de las clases presenciales a un espacio virtual nuevo y diverso. Sus testimonios reconocieron diferencias importantes entre la cursada presencial y la que tuvo lugar a través de las plataformas, en relación con las reglas y posibilidades sociotécnicas de estas últimas, que las instituciones no siempre supieron contemplar y acompañar.

A modo de conclusión, podemos decir que el rol de la institución fue fundamental en cómo se llevó a cabo la labor docente y el sostenimiento del vínculo con sus estudiantes, ya sea por acción u omisión. En FAUBA, las experiencias fueron en mayor medida similares en cada carrera y cada cátedra debido a la presencia de la institución a nivel de la Facultad, que brindó orientación sobre los modos y usos de plataformas para la relación entre docentes y estudiantes durante la pandemia.

En FSOC, la ausencia de ese tipo de medidas generalizadas, como la disponibilidad de una plataforma institucional eficiente en su funcionamiento y el acompañamiento del cuerpo docente en el desempeño de su labor, dejó en manos de cada cátedra, o incluso cada docente, la toma de decisiones cruciales para su labor y para el sostenimiento de la relación con sus estudiantes sin combatir el desconcierto propio de un contexto inédito de aislamiento social preventivo ni contemplar las nuevas condiciones que implicó para la enseñanza.

Así, es posible comprender que la ausencia de acompañamiento y directrices iniciales por parte del nivel superior de la Institución generó que estas tareas recayeran en el siguiente nivel institucional inferior: las omisiones de la Universidad generaron que deba ser la Facultad la que se haga cargo y, en caso de que esta tampoco ofreciera soluciones claras, debieran ser las Carreras hasta decantar en las Cátedras o en cada docente.

Incluso sin experiencia previa en el dictado de clases a distancia, cada docente debió tomar decisiones sobre los modos posibles de abordar ese período de cursada y las mejores plataformas a utilizar para ello, tornándose así protagonistas las características técnicas de cada espacio digital y la codificación de la sociabilidad que estas implican. Dada la familiaridad de los docentes con los modos de sociabilidad presenciales para sostener la relación con sus estudiantes, se recurrió a utilizar plataformas de aprendizaje que brindaran ciertas posibilidades de entablar interacciones similares a esos modos de dar clases, siempre y cuando estuvieran a su alcance. Con la misma intención recurrieron a ciertas plataformas no educativas, como Zoom y Meet, y se intentó utilizar lo menos posible aquellas que habilitan un mayor distanciamiento de las interacciones tradicionales y de su lugar como docentes, tales como WhatsApp, por su cualidad para desestructurar los límites del tiempo de trabajo y la formalidad de la interacción. En este sentido, por más que la indicación y/o la intención haya sido “trasladar la presencialidad a la virtualidad”, los factores contextuales como también los condicionantes sociotécnicos de las plataformas utilizadas, especialmente de las no educativas, generaron una situación particular de educación remota de emergencia, diferente a la presencialidad, pero también a las experiencias de educación a distancia.

Es posible observar que la presencia o ausencia de lineamientos de la Facultad respecto de la labor docente y el vínculo con estudiantes generó como efecto una menor o mayor “plataformización silvestre” en cada caso, evidenciándose en

mayor medida en FSOC por la enorme cantidad y dispersión de plataformas no educativas utilizadas, mientras que en FAUBA atendió más a un carácter complementario.

Al convertirse las plataformas en espacios centrales de sociabilidad y trabajo, la labor docente implicó el despliegue de recursos materiales y habilidades que difieren de las que tienen lugar en el espacio tradicional del aula. Considerando estas particularidades y las dinámicas de sociabilidad que tienen lugar en cada plataforma, sería recomendable instruir al cuerpo docente sobre el uso de las tecnologías digitales (actuales y futuras), apostando a que, al lograr conocerlas y familiarizarse con su uso, puedan realizar una apropiación de sus características, posibilidades y condicionamientos técnicos para potenciar sus propios saberes y creatividad en diálogo con ellos; tal como demostraron algunos testimonios presentados. En ambas instancias institucionales donde los docentes señalaron que ocurrieron iniciativas de este tipo, FAUBA y la carrera de Ciencia Política en FSOC, se evidenció mayor satisfacción por parte de los docentes con los modos en que se vincularon con sus estudiantes y abordaron sus tareas en este período a distancia.

Asimismo, los resultados del estudio permiten entrever la necesidad, de aquí en adelante, de que los distintos niveles institucionales puedan contar con posibles protocolos y equipamiento para hacer frente anticipadamente a situaciones de emergencia que impidan el funcionamiento presencial, en pos de disminuir la incertidumbre y desconcierto que estas situaciones pueden generar.

Finalmente, cabe destacar que la experiencia de “plataformización silvestre” de la pandemia podría abrir la llave para re-pensar el rol de las plataformas no educativas, especialmente de aquellas que constituyen el conglomerado GAFAM, en la educación superior. Es decir, que la postpandemia pueda abrir un espacio de reflexión para toda la comunidad universitaria en pos de re-evaluar tanto lo sucedido durante la educación remota de emergencia como también sus consecuencias, entre ellas, una mayor presencia y masificación de este tipo de plataformas, cuyo modelo de negocios, tratamiento de la privacidad de los datos y condicionantes sociotécnicos deberían ser puestos en cuestión a la hora de insertarse en la lógica de la educación superior. La posibilidad de potenciar y fomentar el uso y apropiación de las plataformas de aprendizaje de la universidad, como también el desarrollo de software propio, quizás también podrían ser pequeños pasos en esta dirección.

Quedará para futuros trabajos abordar los impactos que las acciones institucionales, o la falta de ellas, tuvieron en el estudiantado de estas unidades académicas, desde sus percepciones y vivencias. Junto a ello, se prevé ampliar estos análisis a otras unidades académicas y universidades, como también la realización de una encuesta a docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires para complementar y potenciar los análisis aquí realizados por medio de una triangulación metodológica cuanti-cualitativa. Se espera que estos próximos pasos permitan profundizar y ampliar los resultados del presente estudio.

## Referencias bibliográficas

Albarello, F. J., Hernando Arri, F., y García Luna, A. L. (2021). El uso del smartphone para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*, (36), 65-85.

Artopoulos, A., Huarte, J. y Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta educativa*, (53).

Artopoulos, A., y Huarte, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107-130.

Belmontes Hernández, A., y Magallanes Delgado, M. (2024). Educación a distancia: una pedagogía emergente en instituciones de educación superior durante el Covid-19. *Revista De Investigación Educativa, Intervención Pedagógica Y Docencia*, 2(1), 1-21.

Bordignon, F. y Dughera, L. (2023). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior por venir. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 33(1), 173-184. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/218858>

Condori Melendez, H., Borja Villanueva, C. A., Saravia Alviar, R. A., Barzola Loayza, M. G., y Rodríguez Ruiz, J. R. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Conrado*, 17(82), 286-292. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000500286](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500286)

- Couldry, N. y Hepp, A. (2016). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica". En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I, 43-101. Gedisa.
- Díaz Vera, J., Ruiz Ramírez, A., y Egüez Cevallos, C.. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>
- Feenberg, A. (2005). Teoría Crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2 (5), 109-123.
- Gendler, M. (2020). Una Gubernamentalidad Algorítmica ¿pandémica?: Gestión, división y protocolización de la vida en tiempos de COVID-19. *Technos* (9), 8-15. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/121540/CONICET\\_Digital\\_Nro.511dae1f-137f-4b93-b90d-febbee739c78\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/121540/CONICET_Digital_Nro.511dae1f-137f-4b93-b90d-febbee739c78_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Gendler, M. (2023). De la cibernética al metaverso: una genealogía de características, transparencias y opacidades algorítmicas. *Disparidades. Revista De Antropología*, 78(1), e001b. <https://doi.org/10.3989/dra.2023.001b>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lago Martínez, S., Méndez, A. y Gendler, M. (2017). Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En R. Cabello y A. López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. 75-86. Ediciones del Gato Gris.
- Lago Martínez, S., Gala, R., y Samaniego, F. (2022). Las industrias culturales en la convergencia digital. *MEMORIAS. XV ALAIC 2020: Desafíos y paradojas de la comunicación en América Latina: las ciudadanías y el poder*.
- Lago Martínez, S., Gendler, M., Gala R., y Samaniego F. (julio de 2023) Mutaciones de la sociabilidad del trabajo docente de la UBA en pandemia y pospandemia: la encrucijada de la plataformización. *XI Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Actas en prensa.
- Lessig, L. (2006). *Code: version 2.0*. Basic Books.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT*, 5(5), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8 (14), 173-177.
- Miguel Román, J. A., (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50. 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ricardo, C., y Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el Contexto de COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), pp. 17-37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>
- Rosenberg, H., y Asterhan, C. S. C. (2018). "WhatsApp, Teacher?" Student perspectives on teacher student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education Research*, 17, 205-226.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

Schenone, M. (2020). *La Plataformización de la educación. Un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas*. [Tesis de Maestría en Política Educativa, Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella].

Srnicek, N. (2016). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra editora.

Van Dijck, J. (2016). La producción de la socialidad en el marco de una cultura de la conectividad. *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. 11-29. Siglo XXI Editores.

Van Dijck, J., Poell, T. y Waal, M. (2018). *The platform society*. Oxford University Press.

Yilmazsoy, B., Kahraman, M. y Köse, U. (2020). Negative Aspects of Using Social Networks in Education: A Brief Review on WhatsApp Example. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(1), 69-90.

Fecha de recepción: 10-4-2024

Fecha de aceptación: 28-6-2024



# RESEÑAS DE LIBROS



## Nancy Cardinaux, Samanta Delas; Matías Manelli y Guillermo Ramón Ruiz (2023). *La educación ciudadana fragmentada: el derecho en la enseñanza obligatoria*. Departamento de Publicaciones- Facultad de Derecho UBA.

Por María Catalina MUNUCE<sup>1</sup>

La obra que a continuación se reseña se enmarca en el proyecto, El derecho a la educación: análisis constitucional y definiciones pedagógicas en perspectiva comparada<sup>2</sup>. Dentro del proyecto se identificaron de áreas de vacancia en relación a los diseños curriculares jurisdiccionales para la materia formación ciudadana en la educación obligatoria, y el sentido que se la asigna en ellos al derecho. La finalidad de la investigación se centró en identificar el lugar que ocupan los contenidos provenientes del derecho en la construcción de la ciudadanía, en particular aquellos vinculados a la alfabetización constitucional, la organización institucional del Estado y la enseñanza de los derechos humanos. Ante la falta de diagnósticos y evaluación de la enseñanza para dicha materia por parte de la autoridad educativa, los/as autores/as realizaron un mapeo de los diseños curriculares de las veinticuatro jurisdicciones para identificar qué contenidos jurídicos se incluyen en la enseñanza obligatoria<sup>3</sup>. El libro consta de cuatro capítulos, una conclusión y un anexo final en el que se detallan los contenidos curriculares incluidos en los NAP y en los diseños curriculares jurisdiccionales para la construcción de la ciudadanía, agrupados según las cinco regiones educativas en las que está organizado el sistema educativo argentino.

En el primer capítulo, titulado “La formación ciudadana en la educación obligatoria problematizada”, los/as autores/as se proponen precisar el concepto de formación ciudadana. En cuanto a sus antecedentes y debates históricos —en el contexto de emergencia de los Estados nación de corte liberal— señalan que la construcción de la ciudadanía se asentó como parte sustantiva y definitoria de los sistemas educativos con propósitos de homogeneidad cultural. No obstante, destacan la importancia de comprender cómo se forma la ciudadanía como paso previo al abordaje de los dispositivos didácticos. Asimismo, se recupera la perspectiva de la educación comparada señalando que ella permite dar cuenta de los procesos de traducción del concepto de ciudadanía a los contextos locales evidenciando su variabilidad.

Desde un análisis pedagógico, los interrogantes que se plantean en este capítulo apuntan a problematizar varias aristas. Especialmente aquella que se pregunta por la construcción de la ciudadanía, remarcando los aportes de Dewey y Freire. Referentes que —desde el modelo de la praxis— sostienen la importancia de la participación activa en tareas relevantes las cuales dotarían de sentido a las experiencias vividas por los/as estudiantes. En este sentido señalan que los diseños curriculares deberían brindar oportunidades de aprendizajes que promuevan el compromiso comunitario con temas de alto impacto político y social.

Desde otro ángulo, indagan la influencia de la educación ciudadana en la agenda educativa global. Se recuperan investigaciones sobre la educación ciudadana provenientes de organismos internacionales como Naciones Unidas, Organización de Estados Interamericanos, entre otros. De este análisis concluyen que se detectan “problemas que refieren a la definición cada vez más amplia de la identidad cívica y su relación con el contexto cultural en la cual se desarrolla” (p.10).

Otra pregunta de relevancia pedagógica refiere a cuáles serían las competencias que deberían formarse/ educarse para lograr la participación ciudadana en sintonía con los tiempos actuales. Señalan, entre otras, que el cambio tecnológico emerge como una de las competencias clave para la inserción laboral, profesional y para la continuidad de los estudios.

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, Argentina / catalinamunuce@gmail.com

<sup>2</sup> PICT 2019-03138 radicada en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja, (Facultad de Derecho de la UBA).

<sup>3</sup> A esta tarea se abocaron los integrantes del equipo de cátedra e investigadores/as así como también se menciona la colaboración de otros/as investigadores/as.

En el escenario post- Covid 19, observan un panorama sombrío ya que a pesar de haberse profundizado las políticas de digitalización como estrategia prioritaria subsisten y se han agudizado desigualdades educativas.

Finalmente, ponen el foco en la realidad educativa argentina y la formación de la ciudadanía que se construye desde el sistema escolar obligatorio. La principal preocupación ronda alrededor de la cuestión de las posibles desigualdades en dicha formación –en especial en lo que se refiere a temas como el derecho internacional de los derechos humanos y la alfabetización constitucional- teniendo en cuenta la diversidad curricular existente resultado de las adaptaciones curriculares regionales propias de un estado federal.

El segundo capítulo, “Contenidos de la enseñanza implícitos en distintas concepciones del derecho”, parte de la tipología de ideales weberianos. Los autores van delineando las diversas concepciones vigentes sobre el derecho. Cada tipo ideal es acompañado por una caracterización de contenidos y estrategias de enseñanza que se relacionan con esa concepción del derecho. Entre otros, se desarrollan la concepción exegética, como aquella que suele identificarse con la ley escrita, y cuya intención es interpretar al legislador. En las aulas esto se traduce en la idea de que la mera enunciación de las normas basta para que la misma se torne efectiva. También se menciona la concepción historicista, que considera al derecho como el resultado de fuerzas y circunstancias históricas enraizadas en las tradiciones y costumbres del pueblo que las genera. El importante número de profesores de historia que se desempeñan en la enseñanza de construcción de la ciudadanía podría explicar la fuerte impronta de esta concepción del derecho en las escuelas. Por su parte, el utilitarismo -aunque de difícil implementación dentro del derecho- tiene su presencia en las aulas toda vez que se tratan de establecer las consecuencias previsibles del derecho, en aras del bien común, por ejemplo. Desde el realismo, se parte del supuesto de que el derecho es lo que dicen los jueces. Esto apunta a las estrategias argumentativas, por lo que los contenidos de enseñanza privilegiados serán las normas en sentido concreto y las estrategias utilizadas apuntan a la indagación de las consecuencias empíricas del derecho. Señalan que el valor de la utilización de los tipos ideales radica en reconocer desde qué concepción del derecho operan determinadas propuestas educativas.

El tercer capítulo, “Los lineamientos curriculares federales y las diversificaciones provinciales”, tiene un amplio desarrollo en el que se perfila la complejidad del problema investigado. Por una parte, se abordan aspectos político-curriculares que nacen del entramado de los marcos legales: los que se desprenden de la Constitución Nacional -en la cual se reconocen las facultades de las provincias en materia educativa- la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y la relevancia del Consejo Federal de Educación (CFE) como organismo de concertación de las políticas educativas. En general para todo el sistema educativo, y en particular para la formación ciudadana, el CFE elaboró una serie de contenidos obligatorios denominados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que son comunes al conjunto del sistema educativo bajo el propósito de garantizar la integración interna del mismo. Estos aprendizajes prioritarios son el resultado de un arduo trabajo de negociación.

Por otra parte, los autores analizan los contextos provinciales en los cuales se desarrollan los diseños curriculares y para ello realizan una caracterización cuantitativa de las realidades jurisdiccionales desde un doble aspecto: desde los datos socio-demográficos según fuentes censales y estadísticas oficiales y desde la indagación en la situación contemporánea de los poderes ejecutivos y legislativos provinciales. Se adjuntan tablas en las que se sintetizan entre otros datos relevantes, los porcentajes de escolarización e índices de pobreza por jurisdicción en el primer caso, y tablas con información referida a cuestiones relativas a la alternancia partidaria en la gestión, la cantidad de ministerios o la conformación unicameral o bicameral de los legislativos y la cantidad de integrantes en todos los casos. Se incluye también el dato relevante de la distribución por género. Todas estas características sociales y demográficas así como políticas e institucionales permiten dar cuenta de las capacidades estatales y sociales provinciales para hacer frente al sostenimiento de los sistemas escolares. En la última sección del capítulo se presentan algunos datos sobre la distribución de la matrícula de la educación obligatoria en los sectores públicos y privados por jurisdicción y se incluye un Anexo que cuenta con información de cada provincia agrupada en función de las cinco regiones definidas por el CFE. Esta cuantificación de los datos les permite interpretar los alcances y limitaciones de los estados provinciales en materia educativa así como dimensionar las consecuencias que han tenido los distintos procesos de reformas, especialmente en lo referido a la duración diferencial de los años de obligatoriedad escolar para cada nivel del sistema educativo en cada provincia y el impacto pedagógico que de ello se desprende.

El capítulo cuatro, “La formación jurídica en la formación ciudadana”, entra de lleno en el análisis de los contenidos jurídicos presentes en los NAP y su recepción en los lineamientos provinciales para la educación ciudadana. Organizan los contenidos en cuatro ejes – la constitución nacional en tanto norma fundamental, la organización político institucional, los derechos humanos y la conceptualización del derechos- los cuales permiten dimensionar su amplitud

y complejidad para, luego de una caracterización, analizar los diseños curriculares provinciales. El diagnóstico consistió en evaluar si los contenidos propuestos por los NAP se incorporaron de forma significativa, parcial o escasa en los desarrollos curriculares provinciales. Incluso se detectó, en algún caso, la nula recepción de los NAP. Como resultado de este análisis se pone en evidencia la diferencialidad entre el nivel primario y secundario en cuanto a la proyección de los lineamientos federales, aunque en todos los casos se señala una evidente fragmentación curricular en materia de contenidos jurídicos. Este estado de situación lleva a los/as autores/as a cuestionar sobre el modelo de ciudadanía y del derecho que se busca promover.

Como corolario de este trabajo de investigación, en las conclusiones, los/as autores/as buscan dar respuesta a varios de los interrogantes que atravesaron la obra, entre ellos: ¿Cómo se construye la ciudadanía? Y también, siendo un proyecto enmarcado dentro de una facultad de derecho, la pregunta por el lugar que ocupa el mismo en la educación obligatoria, lo cual supone un interesante aporte de la academia jurídica. En cuanto al primer interrogante expresan que a pesar de la concertación que suponen a nivel federal los NAP, ello no evita la desigualdad educativa en la materia, a lo que se suman las desigualdades sociales, económicas y culturales. Todo esto se traduce en ejercicios diferenciales de la ciudadanía, en donde se evidencia la ausencia proactiva del Estado nacional en la búsqueda de una igualdad educativa basada en la igualdad de oportunidades. Y en cuanto al abordaje de los contenidos jurídicos en las prescripciones federales y en los diseños jurisdiccionales, identifican la ausencia de monitoreo por parte de la autoridad federal de las políticas curriculares, lo que permite márgenes de discrecionalidad que generan desigualdad y en definitiva fragmentación curricular. Como consecuencia de ello observan ausencia de una definición del derecho como objeto de estudio, así como falta de justificación y reflexión de su inserción en las prescripciones educativas; afectando la formación de los estudiantes quienes no logran incorporar y comprender la importancia de la dimensión jurídica en la experiencia ciudadana.

La obra cumple con la importante función de diagnosticar un estado de situación en relación a la formación ciudadana, entendiéndolo que ella permite dar cuenta de la capacidad del sistema educativo para dotar a sus estudiantes de los elementos indispensables para una conciencia ciudadana participativa y comprometida. La obra refleja un robusto análisis cuanti- cualitativo para caracterizar la realidad educativa permitiendo reflexionar sobre las diferencias y desigualdades que atraviesan al sistema en su conjunto. Asimismo, brinda elementos para pensar mejoras tanto a nivel curricular como a nivel de las prácticas institucionales y áulicas. Resulta un trabajo profundo que invita a complejizar la mirada ante las diversas realidades existentes en las jurisdicciones en relación a la educación ciudadana, de especial interés para especialistas en el desarrollo curricular del área, para formadores de docentes, para docentes del área y docentes en general, así como para estudiantes.





## Brocco, Marcela. (2021). *Comunicar ciencia. De resultados experimentales a textos y presentaciones académicas*. UNSAM Edita.

Por Antonella SCHIFRIN<sup>1</sup>

*La ciencia más útil es aquella cuyo fruto es el más comunicable.*  
Leonardo Da Vinci

*Comunicar ciencia. De resultados experimentales a textos y presentaciones académicas* es una obra publicada por la Universidad Nacional de San Martín durante el año 2021. Su autora, Marcela Brocco, cuenta con una sólida trayectoria académica: es especialista en bioquímica del cerebro humano, doctora en Ciencias Químicas por la Universidad Nacional de Córdoba y miembro de la Sociedad Argentina de Investigación en Neurociencias (SAN). Como investigadora, forma parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y dirige el Laboratorio de Neurobiología del Estrés del Instituto de Investigaciones Biotecnológicas de la Universidad Nacional de San Martín (IIB-UNSAM). A su vez, posee una significativa trayectoria en el acompañamiento de estudiantes de licenciatura y doctorado, como así también es autora de diferentes artículos en revistas científicas internacionales.

La obra propone una forma ordenada de pensar la comunicación de la ciencia a partir del abordaje de la escritura académica. En este sentido se propone que el lector indague acerca de cuál es la manera más apropiada de transmitir sus textos y cómo podría mejorar sus prácticas de lectura y escritura científica.

El libro se organiza en seis capítulos, el primero se enfoca en la disseminación de los resultados de una investigación, haciendo un breve comentario sobre el método científico como el *camino al conocimiento*; los dos pilares en los que se sustenta son la falsabilidad y la reproductividad. Al mismo tiempo, aborda el sentido de una tesis en relación con los diferentes niveles de formación y sus diferencias con el artículo de investigación. La autora toma las palabras de Umberto Eco (1982) para explicar que el proceso de elaboración que implica la escritura de una tesis significa aprender a poner en orden las propias ideas y ordenar los datos, se trata de un trabajo metódico que supone construir un objeto que sirva para los demás. Por eso, señala que no es tan importante el tema seleccionado como la experiencia que comporta. En diferentes oportunidades el libro propone actividades sugeridas para fortalecer la práctica del contenido trabajado en los diferentes capítulos, de manera tal que la apropiación de los conceptos resulta sencilla y dinámica.

En el segundo capítulo, se definen las partes que componen el manuscrito, como secciones que explicitan a los lectores los pasos del método científico seguidos a lo largo de la investigación. A modo de guía, se ofrecen técnicas para lograr claridad y concisión en las ideas planteadas, y consejos para presentar los elementos gráficos. En el tercer capítulo, se presentan las claves para la producción eficaz del manuscrito, orientadas a la audiencia a la que estará dirigido el mensaje, el proceso de escritura, y su claridad, precisión y brevedad como aspectos distintivos de dicho proceso.

En el cuarto capítulo, se presenta la estructura del mensaje en relación con la apropiada presentación de las construcciones sintácticas, tales como los tiempos verbales, características de la gramática y el uso de conectores y palabras imprecisas. A su vez, se destaca la importancia capital de conseguir que el texto académico incorpore adecuadamente la polifonía de las fuentes consultadas.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / schifrinantonella@gmail.com

Por otra parte, en el quinto capítulo se propone un complemento oral y visual de la comunicación científica y se destaca el rol clave de la audiencia como parte del circuito de la comunicación científica. Finalmente, en el sexto capítulo se exponen otras formas de comunicar las ciencias: el póster científico, los informes de avance, los trabajos prácticos de laboratorio, los proyectos, el currículum vitae y las cartas de presentación y agradecimiento.

Cada capítulo comienza con una frase que invita a adentrarse en la lectura. *Comunicar ciencia* es una obra que conlleva una lectura accesible por su claridad y pragmatismo, útil para el investigador y para el estudiante que inicia su trayecto de formación en el ámbito científico, no solo dentro de las ciencias experimentales. La autora pone de manifiesto la importancia de comunicar la ciencia con sencillez, claridad y consistencia, como así también de forma adecuada y poniendo en práctica la creatividad. A su vez, la incorporación de ejemplos prácticos y guías permite que el lector asimile los contenidos y reflexione sobre su propio aprendizaje.

En la introducción, la autora afirma que un proyecto de lectura sencilla influirá positivamente en los evaluadores y una comunicación efectiva estimulará una discusión enriquecedora. En este sentido, según las palabras de Morris *et al* (2007), aprender a producir un texto es una tarea compleja tanto para quien la aprende como para quien la enseña. Por ello, el propósito de este libro consta en brindar las herramientas para alcanzar una comunicación efectiva en el ámbito de las ciencias experimentales, a través de pautas y recomendaciones sobre la comunicación de resultados científicos y tecnológicos y el correcto uso del lenguaje.

La obra constituye una buena oportunidad para pensar la comunicación científica no solo desde las ciencias básicas, sino desde otro tipo de ciencias aplicadas. Resulta una excelente guía que atraviesa cada aspecto relacionado con la diseminación de los resultados de una investigación, ya que la influencia de los evaluadores y la audiencia respecto a cómo se plantea la investigación y sus avances o resultados es fundamental. Según Brocco, esta última instancia —la de la comunicación de la ciencia— constituye la forma de concretar la construcción de nuevos saberes.

La comunicación de la ciencia representa un compromiso, no solo por la responsabilidad ética que conlleva, sino también por su potencial impacto en la sociedad y su contribución al avance científico a través de colaboraciones colectivas que puedan generar nuevas oportunidades de aprendizaje y descubrimiento.

Este material permite crear formas de comunicación científica claras que promuevan el intercambio de diferentes perspectivas a partir de los posicionamientos epistemológicos. No solo constituye una buena herramienta para el ámbito de la investigación, sino que además se propone como un insumo de enseñanza para quienes estén interesados en la educación en capacidades científicas, promoviendo una cultura de apoyo a la investigación y la innovación. En definitiva, esta obra sintetiza los resultados de la trayectoria académica de su autora, quien combina su amplia experiencia en el dictado de talleres de escritura académica, y la tutoría y el acompañamiento de becarios de grado y posgrado con criterios tomados de manuales de redacción científica, diseño publicitario, oratoria, liderazgo y comunicación eficaz de resultados.

## Referencias bibliográficas

- Brocco, M. (2021). *Comunicar ciencia. De resultados experimentales a textos y presentaciones académicas*. UNSAM Edita.
- Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- Morris, J., Jehn, T., Vaughan, C., Pantages, E., Torello, T., Buchelli, M., Lohman, D. y Lue, R. (2007). *A Student's Guide to Writing in the Life Sciences*. The President and Fellows of Harvard University.